

Tilknytningsfremmende samspill i adoptivfamilier

Ida Næss Hjetland og Therese Guster Engenes



Masteroppgave i spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskapelige fakultetet

Institutt for spesialpedagogikk

Mai 2009

Sammendrag

Tittel

Oppgavens tittel er: ”Tilknytningsfremmede samspill i adoptivfamilier”.

Bakgrunn og formål

Vår masteroppgave er tilknyttet forskningsprosjektet ”Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling” ved Universitetet i Oslo. Prosjektet ledes av professor Monica Dalen. Målsettingen er ”å få mer kunnskap om internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling gjennom de første årene i deres nye familier.

I dagens samfunn er det mange som ønsker å adoptere og gruppen med antall internasjonalt adopterte blir stadig større. Vi er interessert i temaene adopsjon, tilknytning og samspill, og ønsket å knytte disse temaene opp mot hverandre. Formålet med denne undersøkelsen er å få bredere kunnskap om samspillet og tilknytningen mellom mor og barn i adoptivfamilier.

Problemstilling

Hva kjennetegner samspill mellom mor og barn i (10) adoptivfamilier?

Hvilke tilknytningsfremmende prosesser finner vi i dette samspillet?

Metode og datamaterialet

I denne studien brukte vi en kvalitativ forskningstilnærming med observasjon som metode. Vi analyserte ti videoopptak av mor – barn samspill. Videoopptakene er gjort av forskningsprosjektet, og består av fem strukturerte samspillsekvenser med mor – og barn. Vi har valgt ut tre sekvenser. Samspillene analyserte vi med utgangspunkt i ICDPs (International Child Development Programme) åtte temaer for godt samspill. Alle videoopptakene ble transkribert, der både den verbale og nonverbale kommunikasjonen ble beskrevet. Deretter ble transkripsjonene kodet i dataprogrammet NVivo 8 som tilbyr verktøy for blant annet kategorisering og

analysering av data. Datamaterialet vårt består av ti videoopptak, transkripsjoner av videoene og koding.

Resultater og konklusjoner

Observasjon av videoopptakene viste at mor – barn samspillene var gode. Noen av ICDPS samspilltemaer var mer fremtredende enn andre i de ulike sekvensene. Det som utpekte seg i samspillene var en god stemning med mye gjensidig smil og øyekontakt. Videre observerte vi at mødrene ga mye ros og anerkjennelse til barnet, men rosen var ofte lite spesifikk. Samspillene var preget av mye felles oppmerksomhet mot det mor og barn opplevde sammen. Mødrene fulgte i stor grad barnas initiativ, men styrte leken ved å presentere nye leker for barnet. Når mødrene skulle stille krav og sette grenser ovenfor barnet, viste de usikkerhet gjennom blant annet utydelig beskjedgivning. Forventninger til mødrene og det at barna er atypiske, kan skape usikkerhet hos mødrene. Observasjonene viste at mødrene beskyttet og beroliget barna når de hadde behov for det. Det kunne være utfordrende for mødrene å finne balansen mellom krav og beskyttelse i forhold til barnas utviklingsnivå.

Forord

Denne interessante og lærerrike perioden med masteroppgavearbeid er over. Gjennom arbeid med masteroppgaven har vi fått muligheten til å fordype oss i temaer som vi er spesielt interessert i. Vi har lenge vært opptatt av temaene samspill, tilknytning og adopsjon. Det har derfor vært spennende å fordype seg i emnet ”internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling” som rommer disse temaene.

Vi vil rette en stor takk til våre veiledere Kristin Vonheim og Monica Dalen, ved Institutt for spesialpedagogikk, for veiledning og god støtte gjennom en langvarig prosess. Takk for at vi har fått være en del av forskningsprosjektet ”Internasjonalt adopterte barn sosiale utvikling ” og for at vi har fått tilgang til forskningsprosjektets datamateriale. I tillegg vil vi takke familien og venner for verdifulle råd, oppmuntring, som har delt sin kunnskap og lest korrektur. Til slutt vil vi takke våre gode ”naboer” på andre siden av skilleveggen for godt parallelt arbeide. Helt helt til slutt vil Therese si ”takka Ida” og Ida vil si ”takka Therese” for godt samarbeid.

Ønsket

Så inderlig ønsket, så inderlig kjær

Et nytt lys er tent i våre sinn

skremmende fremmed men samtidig så nært

en ukjent liten barnehånd i min

Glede, trygghet, akseptert og sett

Det er hva vi ønsker våre små

Men livsreisens vei er slettes ikke rett

gener, en vanskelig start, behov vi ikke så

Vårt barn eller et annet som ble vårt

tenker vi lite på

Viktigere er kjærlighet trygghet, en verdiliste som er kort

Samt gleden av å få det vi ikke kunne få

Tekst: Ida og Therese

Oslo, 20. Mai 2009

Ida Næss Hjetland og Therese Guster Engenes

Innhold

SAMMENDRAG.....	2
FORORD	4
INNHold	6
1. INNLEDNING	10
1.1 TEMA OG BAKGRUNN	10
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	11
1.2.1 Begrepsavklaringer	12
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR	13
2. TEORETISK REFERANSERAMME.....	14
2.1 ADOPSJON	14
2.1.1 Hvorfor og hvordan kommer et barn inn i et adoptivprogram?	14
2.1.2 Oppvekst på institusjon	15
2.1.3 Familien	16
2.1.4 Adopsjonsprosessen	16
2.1.5 Adopsjon og språk.....	17
2.2 TILKNYTNING	18
2.2.1 Barnets tilknytningspersoner.....	19
2.2.2 Utforskning.....	20
2.2.3 Utvikling av tilknytning	21
2.2.4 Indre arbeidsmodeller	22
2.2.5 Individuelle forskjeller i tilknytning	23
2.2.6 Tilknytningspersonens sensitivitet.....	24
2.2.7 Tilknytning og adopsjon – “Emma tvert imot”	25
2.3 RESILIENS.....	27

2.4	SAMSPILL	28
2.4.1	<i>Samspill i adoptivfamilier</i>	30
2.4.2	<i>Sterns utviklingsmodell</i>	31
2.4.3	<i>Transaksjonsmodellen</i>	32
2.5	ICDP- PROGRAMMET	33
1.	OMSORGS GIVERS OPPFATNING AV BARNET	34
2.	DE TRE DIALOGER OG ÅTTE TEMAER FOR GODT SAMSPILL	35
3.	SENSITIVISERING	38
4.	IMPLEMENTERINGS PRINSIPPENE	38
5.	OPPLEGG FOR SPESIELLE MÅLGRUPPER	38
3.	METODE	40
3.1	FORSKNINGSTILNÆRMING OG METODE	40
3.2	FORSKNINGSPROSJEKTET ”INTERNASJONALT ADOPTERTE BARN S SOSIALE UTVIKLING”	42
3.3	UTVALG	43
3.3.1	<i>Utvalgskriterier for videoopptakene</i>	43
3.3.2	<i>Utvalgskriterier for samspillsekvenser</i>	45
3.4	DATA INNSAMLING	48
3.4.1	<i>Videoopptak</i>	48
3.4.2	<i>Transkribering av observasjonene</i>	49
3.5	ANALYSE AV DATA	50
3.5.1	<i>Valg av samspilltemaer</i>	51
3.5.2	<i>Framgangsmåte i analysen</i>	52
3.5.3	<i>Grounded Theory</i>	54
3.6	KVALITETSKRITERIER	56

3.6.1	Validitet.....	56
3.6.2	Forforståelse	60
3.6.3	Do you have to be one to know one?	61
3.7	ETISKE VURDERINGER	61
4.	PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATA.....	65
4.1	“FRI LEK”	66
4.1.1	Følge barnets initiativ (2).....	66
4.1.2	Felles oppmerksomhet (5)	70
4.1.3	Gi mening (6)	72
4.1.4	Hovedoppfatning	74
4.2	“RYDDE”	74
4.2.1	Gi anerkjennelse (4).....	75
4.2.2	Positiv grensesetting (8c)	76
4.2.3	Hovedoppfatning	81
4.3	“UKJENT LYD”	81
4.3.1	Vis at du er glad i barnet ditt (1).....	82
4.3.2	Følge barnets initiativ (2)	83
4.3.3	Intim dialog (3)	84
4.3.4	Gi mening (6)	86
4.3.5	Hovedoppfatning	87
5.	DRØFTNING.....	89
5.1	HVA SKILLER SAMSPILLET I ADOPTIVFAMILIER FRA SAMSPILLET I BIOLOGISKE FAMILIER? ...	89
5.2	FORELDREROLLEN.....	92
5.3	ROS OG ANERKJENNELSE.....	96

5.4	SENSITIVITET	99
5.5	BARNEHAGEDEBATTEN	101
5.6	“CLEANING UP AT 2.5 YEARS”	102
5.7	AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	104
KILDELISTE.....		107
VEDLEGG 1		117

1. Innledning

I dette innledende kapittelet gis en presentasjon av bakgrunn for valg av tema, formål og problemstilling. Avslutningsvis presenteres oppgavens struktur.

1.1 Tema og bakgrunn

I dagens samfunn er det mange som tar et valg om å adoptere barn. Adopsjonsprosessen kan være krevende og det er lange køer for å få adoptere. Likevel blir antall internasjonalt adopterte en stadig større gruppe i samfunnet vårt. Problemer med å få egne barn og et ideologisk standpunkt er noen av hovedårsakene til adopsjon. I 2007 var anslaget internasjonalt adopterte barn i Norge ca 18 000 (Dalen, 2007).

Barn som adopteres til Norge har ulike bakgrunn og erfaringer med seg i bagasjen. De fleste adoptivbarn klarer seg bra, men det er et større antall barn som utvikler vansker sammenlignet med barn som vokser opp med sine biologiske foreldre. Studier av adoptivbarns psykiske helse gir meget divergerende anslag på forekomsten av psykiske vansker, alt mellom 25 og 5 prosent. Dette skyldes ulike metoder og definisjoner (Clifford, 2009).

Vår masteroppgave er tilknyttet forskningsprosjektet ”Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling” ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitet i Oslo. Prosjektet er ledet av professor Monica Dalen. Målsetningen er å generere ny kunnskap om internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling gjennom de første årene i deres nye familier. Prosjektet er et søsterprosjekt til ”Barns sosiale utvikling”, BONDS (The Behavior Outlook Norwegian Development Study) ved Atferdssenteret i Oslo. Vår undersøkelse kan sees som et bidrag til adopsjonsprosjektet. Forskningsprosjektet ”Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling” vil i oppgaven også bli omtalt som adopsjonsprosjektet eller forskningsprosjektet.

Vi har bakgrunn som førskolelærer og barnevernpedagog. Interessen for temaet adopsjon har vokst frem gjennom erfaringer i oppveksten, studier og praksis. Vi har

fått stor interesse for temaet tilknytning og det tidlige samspill mellom omsorgsgiver og barn i masterstudiet. Ved å være med i adopsjonsprosjektet så vi mulighet til å knytte de nevnte temaene sammen.

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har vi i sosiale sammenhenger og media møtt ulike holdninger og oppfatninger til adopsjon og adoptivbarns utvikling. Mange har meninger om temaet og flere trekker frem erfaringer der adoptivbarn har utviklet vansker. Holdningene og erfaringene vi møtte i omgivelsene gjorde oss ytterligere nysgjerrige og interesserte i temaene.

Et barns samspill med sine omsorgsgivere er viktig for dets utvikling (Aamlid, 1992). Esser et al. (1989 ref. i Killén, 2003) har dokumentert at kvaliteten på det tidlige samspillet mellom foreldre og barn predikerer barnets utvikling opp til åtte års alder bedre enn den samlede sum av biologiske og psykososiale belastningsfaktorer. Adoptivbarn har ofte ikke fått mulighet til å inngå i det viktige tidlige samspillet med sine omsorgsgivere. Etter en adopsjon må barnet og de nye omsorgsgiverne opprette et samspill fra første dag. Adoptivbarn har opplevd minst ett eller flere brudd i tilknytning og relasjoner med omsorgsgivere, som vil påvirke og prege samspillet og tilknytningen med de nye omsorgsgiverne.

1.2 Formål og problemstilling

Mange adoptivbarn har hatt en vanskelig start på livet sitt. I følge Killén, Klette og Arnevik (2006) viser flere undersøkelser at hjelpen ofte kommer for sent inn i forhold til barn og foreldre som trenger det. Som en konsekvens blir barnas problemer større og deres utviklingsforstyrrelser mer merkbare. Ved å ha fokus på det tidlige samspillet og tilknytningsfremmende prosesser mellom mor og barn, kan vi identifisere beskyttelsesfaktorer og registrerer barn i risikosonen så tidlig som mulig. Dette kan være forebyggende.

Formålet med undersøkelsen har vært å få bredere kunnskap om samspillet og tilknytningen mellom mor og barn i adoptivfamilier. Denne kunnskapen kan være nyttig for kommende og værende adoptivforeldre samt hjelpeapparatet som jobber

med disse familiene. Adoptivbarn finnes i alle instanser som for eksempel barnehager og skoler, også i hjelpeapparatet. Det er lite fokus på temaet adopsjon hos de ulike instansene, derfor er det av betydning å ha kunnskap om deres bakgrunn.

I denne masteroppgaven har vi observert 10 videoopptak av mor - barn samspill i adoptivfamilier. Videoopptakene er gjort av adopsjonsprosjektet. Vårt hovedfokus har vært på mor. Samtidig er mor – barn samspillet en gjensidig prosess der mor og barn påvirker hverandre.

For å identifisere tilknytningsfremmende prosesser har vi valgt samme positive grunnsyn som finnes i programmer rettet mot barn og foreldre som ICDP, Marte Meo og PMTO (Parenting Management Training Oregon) hvor de ”gode” øyeblikkene med blant annet ros, oppmuntring og bekreftelse vektlegges høyt. Samtidig er både det ”positive” og ”negative” i samspillet beskrevet for å få frem dynamikken. Vi har benyttet ICDPs åtte temaer for godt samspill i analysen. ICDP- programmet er relasjonsorientert og empatibasert. Det springer ut i fra en humanistisk verdiorientering (Hundeide, 2001). Dette grunnsynet samsvarer med vårt menneskesyn og teoretiske utgangspunkt.

Med utgangspunkt i det overstående resonnementet har vi valgt følgende problemstillinger:

Hva kjennetegner samspill mellom mor og barn i (10) adoptivfamilier?

Hvilke tilknytningsfremmende prosesser finner vi i dette samspillet?

1.2.1 Begrepsavklaringer

Tilknytningsfremmede prosesser: prosesser i samspillet mellom foreldre og barn som fremmer tilknytning. Vi ser ICDPs åtte temaer for godt samspill som tilknytningsfremmende.

Internasjonalt adopterte barn: barn som er adoptert fra andre land enn Norge og som har en annen etnisk og kulturell opprinnelse enn sine adoptivforeldre. Tidligere benyttet man begrepet utenlandsadopterte barn.

1.3 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven består av 5 kapitler. Dette første kapitlet har gitt en presentasjon av oppgavens bakgrunn, formål og problemstilling. I kapittel 2 gjør vi rede for vår teoretiske referanseramme. I kapittel 3 presenteres valg av forskningstilnærming og metode og forskningsprosessen forøvrig. Videre omhandles kvalitetskriterier som validitet, for forståelse og etiske vurderinger. Kapittel 4 inneholder presentasjon og analyse av datamaterialet. I Kapittel 5 blir sentrale funn i undersøkelsen drøftet opp mot teorien. Til slutt i kapittel 5 presenteres avsluttende betraktninger.

2. Teoretisk referanseramme

2.1 Adopsjon

Det fremgår av FNs barnekonvensjon artikkel 21 (2003) at hovedmålet med adopsjon er å gi barn, som ikke har noen mulighet til å vokse opp i sin biologiske familie, et godt og varig hjem. Adopsjon skal være til barnets beste og skal skje i samsvar med barnets grunnleggende rettigheter. ”Å adoptere betyr å ta til seg et barn som sitt eget. Det betyr at adoptivbarnet får samme rettigheter som om barnet hadde vært adoptivforeldrenes biologiske barn. Det rettslige båndet til barnets opprinnelige slekt faller bort.” (Bufetat, 2006, a).

I 1969 ble internasjonale adopsjoner formalisert ved at Norsk Koreaforening fikk tillatelse fra Sosialdepartementet til å formidle adopsjon (Kallevik & Jansen, 2006). I dag finnes det flere private adopsjonsforeninger i Norge – Verdens barn som ble stiftet i 1969, Adopsjonsforum som ble stiftet i 1970 (Dalen & Sætersdal, 1992, 1999) og InorAdopt som ble stiftet i 1981 (InorAdopt, 2009).

Årlig adopteres det ca. 600 -700 barn til Norge. Det siste året har imidlertid antallet adopsjoner sunket drastisk. I 2008 ble det adoptert ca 300 barn, sammenlignet med 2004 da det ble adoptert 706 barn. De viktigste årsakene til at antallet adopsjoner til Norge har sunket, ifølge Bufetat (2006, b) og Aftenposten (2009), er at adopsjonslandene ønsker å ta vare på barna selv. Økonomisk vekst og velstandsutvikling har gjort nasjonale omsorgstiltak mulig i giverlandene og dette blir prioritert politisk i disse landene. De fleste barn som adopteres til Norge kommer fra Kina, Korea, Colombia, Etiopia, India og Romania. Totalt er det rundt 18 000 internasjonalt adopterte i Norge (Dalen, 2007).

2.1.1 Hvorfor og hvordan kommer et barn inn i et adoptivprogram?

I flere av adoptivlandene er det vanlig at foreldrene gjør en frivillig fraskrivelse av foreldremyndighetene og barnet kommer under myndighetenes omsorg. Det er ulike årsaker til frivillig fraskrivelse. Å være alenemor er en årsak. I mange land er det

kostbart og av sosiale årsaker vanskelig å oppfostre et barn på egenhånd (Andersen, 2005). Økonomi, fattigdom og lite informasjon om prevensjon er andre årsaker. Dette er ofte i land der det sosiale hjelpeapparatet ikke er utviklet og hvor staten ikke sørger for økonomisk støtte. Omsorgsovertagelse ved tvang er videre en årsak og skjer i tilfeller der barnets fysiske, psykiske helse og sikkerhet er i fare (Andersen, 2005). Omsorgsovertakelse ved tvang fremkommer sjelden. I andre tilfeller er barnet blitt ”etterlatt”. I de fleste tilfeller er barnet blitt lagt et sted der det raskt kan bli funnet. Det skjer også at tilfeldige forbigående finner et barn som er gjemt vekk med hensikt om ikke å bli funnet. Hos disse barna er traumene ofte større enn hos de barna som blir funnet rask fordi barna har måtte klare seg alene over lengre tid og de er i dårligere form. I Kina er barnebegrensningspolitikken en hovedgrunn for at spesielt jentebarn blir etterlatt (ibid.).

2.1.2 Oppvekst på institusjon

De fleste adoptivbarn har levd sine første måneder og år på et barnehjem. Enkelte barn har både vært i fosterhjem og barnehjem og noen barn har i tillegg tilbrakt tid på et sykehus. Dette er erfaringer som preger barna (Andersen, 2005).

Oppvekstsituasjonen til adoptivbarna er ulik fra land til land og institusjon til institusjon. Allikevel er det noen likheter som går igjen. Det er store barnegrupper med få omsorgspersoner som gjør det vanskelig for omsorgsgiver å skape en god relasjon og tilknytning til hvert enkelt barn. Barn er skapt forskjellig og av denne grunn er det av betydning å huske på at de reagerer ulikt på sine oppvekstvilkår. Noe et barn opplever som positivt, kan oppleves som negativt av et annet barn. Det kan også være omsorgspersoner og barnas ulike relasjoner og tilknytninger til disse som kan ha skapt en stor forskjell i barnas utvikling. ”Derfor kan en ikke si at barn som vokser opp i institusjon i et bestemt land, eller på institusjon i det hele tatt, vil ha bestemte adferdsmønster eller behov når de kommer i en adoptivfamilie. Hvert barn vil ha ulike behov” (Andersen, 2005, s.16).

2.1.3 Familien

Familier som velger å adoptere viser seg å være stabile familier og har langt lavere skilsmissestatistikk enn familier med biologiske barn (Dalen & Sætersdal, 1999). Adoptivforeldre skiller seg fra foreldre med biologiske barn ved at de har høyere utdanning og ofte har yrker knyttet til humanistisk- sosiale områder (ibid.). Det er ulike motiver for å adoptere et barn. Et ideologisk ståsted eller ufrivillig barnløshet er noen årsaker. Ifølge Dalen (2002) viser forskning at over 90 % oppgir ”ufrivillig barnløshet” som årsak. En beslutning om adopsjon kan bli tatt etter en utfordrende tid med flere aborter, langvarige perioder med psykisk belastende og kostbare medisinske behandlinger. Deretter begynner adopsjonsprosessen som for mange foreldre oppfattes som angstskapende og krenkende (Dalen og Sætersdal, 1999). For mange foreldre er adopsjonsprosessen lang og noen har kalt prosessen for ”en annerledes graviditet” (Dalen & Sætersdal, 1992). Denne ventetiden har allikevel mye til felles med et biologisk svangerskap i form av glede og forventninger. Lengsel og uro preger begge typer svangerskap (Dalen og Sætersdal, 1999).

2.1.4 Adopsjonsprosessen

Det tar flere år fra tidspunktet en bestemmer seg for å adoptere et barn og til en blir foreldre gjennom adopsjon. Dette kalles for adopsjonsprosessen (Adopsjonsforum, 2008). Hvordan adopsjonene gjennomføres er ulikt fra land til land og det er stor variasjon med hensyn til ventetid. Hva som er et godt adopsjonssystem er det ikke et fasitsvar på. Adoptivlandene har fokus på barnas beste, men synet på hva som er det beste er noe ulik fra land til land (Andersen, 2005). Tildelingen av barnet skjer etter at de kommende foreldrene er blitt godkjente som adoptivforeldre og utredet av norske myndigheter (Barne-, ungdoms- og familieetaten, Bufetat). Det utføres en utvelgelse av foreldre til det aktuelle barnet, altså ”matching” (Andersen, 2005).

Adoptivforeldre har på ulikt vis forberedt seg på å bli foreldre og har store forventninger til tiden som vil komme. Flere foreldre har gått på adopsjonsforberedende kurs. Formålet med et slikt kurs er å forberede kommende adoptivforeldre på hva det vil si å adoptere et barn. Dette for at foreldrene kan stå

bedre rustet til å ta i mot barnet og for å kunne møte de utfordringene som vil kunne oppstå. Når adoptivforeldrene er forberedt på hva det vil si å adoptere, vil de kjenne igjen og være mer forberedt på situasjoner som kan oppstå. Bevissthet i forhold til egne valg og motiver styrker muligheten til å bli gode adoptivforeldre (Bufetat, 2006, c). I Norge er det ikke obligatorisk for adoptivsøkere å ta adopsjonsforberedende kurs, slik det er i Danmark og Sverige (Adopsjonsforum, 2008). I Dalens (2005) forskningsrapport "*Vi henter våre barn i Kina*" var to av tre par adoptivforeldre veldig positive til adopsjonsforberedende kurs. De mente at alle som skulle adoptere burde få tilbud om tilsvarende kurs.

2.1.5 Adopsjon og språk

Adoptivbarnet skal bli en del av en ny familie, lære seg et nytt språk og en ny kultur. Dette er en krevende tilpasnings- og læringsoppgave (Dalen & Sætersdal, 1999, Dalen & Rygvold, 1999). At et barn adopteres kan påvirke dets språkutvikling, men de fleste adoptivbarn utvikler få problemer med sitt nye morsmål (Rygvold, 2006). Rygvold (2006) påpeker at "å få et språk er kanskje noe av det viktigste som skjer i et barns liv. Språket er sentralt i kommunikasjon med våre omgivelser, betydningsfullt for fellesskapet mellom mennesker og for tilhørigheten til en kultur og et samfunn." (s.3). Barn som er adoptert, i motsetning til norskfødte barn, har ikke en kontinuerlig språkutvikling. Barnet skal lære seg et nytt morsmål. De får et brudd i språktilegnelsen fordi det første morsmålet avbrytes når de blir adoptert. Språkbruddet er mest merkbart i de tilfellene der barna er så store at de har utviklet et språk (Rygvold, 2006).

Adoptivbarn er på ulikt språknivå når de kommer til Norge. Barnets alder, tidligere livssituasjon og kommunikasjonssamspill vil påvirke barnets utvikling og språk. Barnehjemsbarn har vanligvis hatt lite kommunikasjonssamspill med nære omsorgspersoner og har ikke fått den nærheten og kroppskontakten som preger foreldre - barn samspillet. Reaksjoner på tidligere erfaringer som brudd på relasjoner med nære omsorgspersoner og tilknytning mellom barn og nye foreldre vil fremtre etter adopsjonen. Tilknytningsprosessen og barnets opplevelse av trygghet er veldig

viktig i denne sammenheng. Barn som ikke er trygge har vansker med å ta inn ny læring, herunder språklig utforskning og utvikling (Rygvdal, 2006). Dette påpeker også Aamlid (1992):

Trygg tilknytning mellom omsorgsgiver og barn ses som en forutsetning for at små barn skal bruke sin energi til å søke intellektuell stimulering i stedet for trygghet. De relasjoner som barn har med sine viktigste omsorgsgivere blir i stor grad sett på som forklaring til at barn utvikler seg forskjellig (s. 22).

2.2 Tilknytning

Ifølge Stephen von Tetzchner (2001, s. 443) dreier tilknytning seg om ”hvordan barn tidlig i utviklingen danner relasjoner og knytter følelser til andre på en måte som er felles for alle mennesker.”. De betingelsene som utløser og opphører tilknytningsatferden, fører med seg erfaringer som blir grunnlag for barns tidlige følelser overfor sine nære omsorgspersoner. Dermed vil ulike forhold skape individuelle forskjeller i tilknytningsatferd. Det er spesielt John Bowlby som har beskrevet utviklingen av de tidlige sosiale relasjonene, men det er ulike synspunkter på hvordan tilknytningen mellom barnet og dets omsorgspersoner oppstår og hvilke funksjoner den fyller (Tetzchner, 2001). De tidligste forklaringene på tilknytningsatferd var at barn knyttet seg til dem som fyller deres behov. Apestudier gjort av Harry Harlow (1959 ref. i Tetzchner, 2001), der apeunger søkte til den myke tøyfiguren ved en hendelse som utløste tilknytningsatferd istedenfor en ståltrådfigur som ga dem melk, demonstrerte at valg av tilknytningsobjekt ikke er knyttet til dekning av primærbehov. John Bowlby var inspirert av etologi og forklarer tilknytning som et atferdssystem for å oppnå beskyttelse, noe som vil øke sannsynligheten for overlevelse (Tetzchner, 2001). Ifølge Fonagy (2001) er Bowlbys viktigste bidrag, hans urokkelige fokus på spedbarnets behov for en sikker og trygg tidlig tilknytning til moren.

Bowlby (1984) definerer tilknytning slik:

To say of a child that he is attached to, or has an attachment to, someone means that he is strongly disposed to seek proximity to and contact with a specific figure and to do so in certain situations, notably when he is frightened, tired or ill (s. 371).

Tilknytningsatferdens funksjon er at den reduserer den fysiske avstanden til barnets tilknytningspersoner. Det fører til redusert spenning når nærhet til personen er oppnådd og til atskillelsesuro når nærhet ikke kan bli oppnådd. Tilknytningsatferd kan føre til kjærlighet, glede og følelse av trygghet, mens sjalusi, engstelse og sinne kan bli resultatet hvis barn opplever at relasjonen blir truet. Brudd i relasjonen, slik som skjer hos adoptivbarn, kan føre til depresjon og sorg hos barnet (Tetzchner, 2001).

2.2.1 Barnets tilknytningspersoner

Det er ikke tilfeldig hva som blir et barns tilknytningsobjekt. Tilknytningsprosessen er selektiv. Moren er ofte den barnet er mest sammen med, og hun blir derfor ofte den personen tilknytningsatferden retter seg mot. Tidligere trodde man at barnet bare knyttet seg til en person, men undersøkelser har vist (Schaffer & Emerson, 1964) at barn som regel har tilknytning til flere personer, om enn i noe ulik grad. Andre tilknytningspersoner er gjerne fedre, søsken, andre familiemedlemmer og personer i barnehage og skole (Tetzchner, 2001). Barn har altså en tilbøyelighet til å forme flere tilknytningsforhold tidlig i livet og det ser ut til å være et hierarki av betydningsfulle omsorgsgivere, med en foretrukket hovedtilknytningsperson (Bretherton, 1980 ref. i Fonagy, 2001). Bowlby hevder at dersom barnet blir separert fra sin hovedtilknytningsperson vil det hjelpe lite at det er andre personer å henvende seg til. Den personen som har blitt borte har sannsynligvis betydd så mye emosjonelt for barnet at det kan ha vansker med å knytte seg til en ny hovedtilknytningsperson (Smith, 2002). På en annen side hevder Kagan (Santrock, 1997) at barn, og spesielt spedbarn, er svært resiliente og tilpasningsdyktige. Adoptivbarn kan klare seg bra selv om det skjer ett eller flere skifter av omsorgsgivere.

Den atferden et barn viser overfor en person i en situasjon som aktiverer eller fører til opphør av tilknytningsatferd, avspeiler relasjonen til denne personen. Barns tilknytningsatferd danner ikke alltid ett fast mønster, men avhenger av den enkelte relasjonen. Tilknytningsatferden som barnet viser er med andre ord ikke et uttrykk for egenskaper ved barn alene, men ved de spesifikke relasjonene barn inngår i. Dermed kan barn vise ulik tilknytningsatferd til ulike tilknytningspersoner (Tetzchner, 2001).

Tilknytningen har to sider, barnets tilknytning til omsorgspersonen og omsorgspersonens tilknytning til barnet. I engelsk litteratur brukes to forskjellige begreper for å markere denne forskjellen. Bowlby (1973) bruker *attachment* om barnets tilknytning til omsorgspersonen og *bonding* brukes av Klaus og Kennell (1982) om omsorgsgiverens tilknytning til barnet. Begrepene *attachment* og *bonding* blir brukt om hverandre. Gray (2002) bruker *attachment* til å beskrive varige forhold som er formet over tid gjennom erfaringer, nesten alltid mellom familiemedlemmer. *Bonds* er nære forhold som har en tendens til å bli formet med lærere, venner og andre som har delt opplevelser og følelser. Adoptivbarn kan også føle et *bond* med deres biologiske foreldre, selv om de aldri har formet en *attachment* med dem. Den delte biologiske og følelsesmessige forbindelsen med de biologiske foreldrene skaper et *bond* (Gray, 2002).

2.2.2 Utforskning

Ifølge Tetzchner (2001) er funksjonen til utforskningsatferd at individet får informasjon om omgivelsene, noe som bidrar til barnets tilpasning til omgivelsene. Utforskningsatferd har tre elementer: orienteringsreaksjon, bevegelse i retning av gjenstanden og fysisk utforskning av gjenstanden ved å bevege på og eksperimentere med den. Utforskning blir aktivert av ukjente og/eller komplekse gjenstander. Tilknytningsatferd fører til nærhet til tilknytningspersonen, mens utforskningsatferden ofte skaper avstand til tilknytningspersonen. Aamlid (1992) påpeker også dette. Tilknytning og utforskning blir aktivert under nesten identiske betingelser og det er derfor ikke uvanlig å se raske skifter mellom tilknytningsatferd og utforskningsatferd, mellom skepsis og interesse. Tilknytningsatferd opptrer ved

frykt og usikkerhet, mens utforskning foregår når barn er interessert i noe og ikke opplever for mye usikkerhet. Ainsworth (1972 ref. i Smith, 2002) antok at det alltid må ha vært en fordel for barns utvikling at det eksisterer en dynamisk likevekt mellom tilknytning og utforskning.

Gjennom tilknytningen blir kjente voksne, ifølge Ainsworth, Blehar, Waters & Wall (1978), en trygg base som gir mulighet for kontrollert utforskning av objekter og steder som kan frambringe frykt. I situasjoner der aktivisering av tilknytnings- og utforskningsatferd kommer i konflikt med hverandre, kan barnet bruke sosial referering (Tetzchner, 2001). Det vil si at barnet søker emosjonell informasjon hos den voksen som bidrar til å avgjøre hvilket atferdsystem som blir aktivert. For eksempel blir barnets spenning redusert og utforskningsatferd aktivert dersom barnet ser tilknytningspersonen smile og omvendt.

2.2.3 Utvikling av tilknytning

Barn viser selektiv gjenkjenning av kjente personer i 2-månedersalderen. Dette blir regnet som forløperen til tilknytningsatferd. Tydelig tilknytningsatferd med positiv seleksjon av personer og negativ seleksjon, det vil si tilbakeholdenhet overfor fremmede, forekommer først ved 7-månedersalderen. Her er det imidlertid betydelige forskjeller mellom barn. Fra 2-årsalderen blir relasjonen til tilknytningspersonene mer gjensidige, i takt med barns økende forståelse av andre menneskers følelser og motiver. Tilknytningsatferd er tydeligst i det andre og tredje leveåret, og ved 3-4 års alderen er den grunnleggende tilknytningsperioden over (Tetzchner, 2001). Tilknytningsfunksjonen vil, ifølge Killén (2004), utvikle seg fra fysisk beskyttelse, trøst og nærhet til psykologisk trygghet og intimitet. Sammenlignet med barn under to år vil førskolebarn, særlig de trygt tilknyttede, søke mindre fysisk nærhet og mer gjensidig følelsesmessig nærhet. Ifølge Smith (2002) har mange studier dokumentert at barn fra syvmånedersalder av ikke så lett tilpasser seg nye steder eller personer i forbindelse med for eksempel adopsjon. Barn viser fra nå av det såkalte atskillelsessyndromet med protest, fortvilelse og frakobling, etterfulgt av intensivt tilknytningsatferd (ibid.).

Haarklou (2007) beskriver barns utvikling som et hus i tre etasjer. Den første etasjen er den emosjonelle med utvikling av en følelsesmessig grunntilknytning til en hovedomsorgsperson. Denne hovedomsorgspersonen er som oftest mor og man tenker seg at denne grunntilknytningen skjer hjemme hos mor i barnets to første leveår. Den andre etasjen er den sosiale, der barnet utvider sine primære tilknytningserfaringer til også å gjelde andre personer. Denne utviklingen finner sted i 3-5 års alderen og for flere og flere i barnehagen. Den tredje etasjen er den kognitive, forståelsesmessige, der barnet utvikler seg til å bli et intellektuelt vesen. Denne utviklingen skjer i stor grad ved skolestart. Det er mulighet for å gå frem og tilbake mellom disse etasjene (Haarklou, 2007).

2.2.4 Indre arbeidsmodeller

Et av hovedmomentene i Bowlbys teori er at erfaringene med de første tilknytningspersonene fører til dannelsen av indre arbeidsmodeller som påvirker kvaliteten på barns senere relasjoner. Bowlby antar at erfaringene med de første tilknytningspersonene har en spesiell betydning ved at de danner forventninger til relasjoner som barn bringer med seg senere i livet. Barns erfaringer med å søke og oppnå nærhet, eller å bli avvist i sin søking etter det, representerer prototypiske situasjoner for å knytte følelser til andre mennesker. Barn som blir adoptert fra en tilknytningsperson som har vist omsorgssvikt eller mishandlet, kan vise sinne og avvisning i en periode før de blir retilknyttet omsorgsfulle adoptivforeldre (Tetzchner, 2001).

I slutten av det første leveåret har barnet utviklet internaliserte arbeidsmodeller av seg selv og andre. Barnet har en forventning om omsorgspersonens tilgjengelighet, responsivitet og regelmessighet, basert på erfaringer som siden generaliseres. Det vil si at barn som adopteres ved ett års alder, allerede har utviklet indre arbeidsmodeller som inneholder forventninger til relasjoner. Konsekvensene av at barnet har disse internaliserte arbeidsmodellene er at barnets sosiale forventninger er et speilbilde av dets erfaringshistorie. Barnets primære tilknytningsrelasjoner tjener som en prototype for senere sosiale relasjoner og senere i livet går vi ubevisst inn for å gjenskape våre

primærrelasjonserfaringer fra tidlig barndom. De indre arbeidsmodellene kan modifiseres eller endres på resten av livet. Adoptivbarnets nye relasjonserfaringer i adoptivfamilien kan føre til at barnets tidlige arbeidsmodeller endres (Haarklou, 2007, 2008).

2.2.5 Individuelle forskjeller i tilknytning

Bowlby var opprinnelig mest opptatt av de universelle aspektene ved tilknytning. Det var Mary Ainsworths observasjoner av barns atferd i fremmedsituasjonen som var katalysator for en nyorientering mot individuelle forskjeller i tilknytning. Fremmedsituasjonen er en strukturert observasjonssituasjon Ainsworth utviklet for å utløse tilknytningsatferd hos barn (Ainsworth et al., 1978). Hvordan barn forholder seg til tilknytningspersoner ved atskillelse og gjenforening, kan gi informasjon om relasjonen mellom dem. Individuelle forskjeller i tilknytningens kvalitet gjelder først og fremst spørsmålet om barn er trygge eller utrygge i sine tilknytningsforhold. Ainsworths forskergruppe påviste at det finnes tre hovedmønstre for tilknytning: trygg (B), utrygg/unnvikende (A) og utrygg/ambivalent (C) tilknytning. (ibid.). Senere er det også foreslått mønstre for barn som viser såkalt atypisk tilknytning, det vil si former for tilknytning som ikke passer inn i klassifikasjonssystemet til Ainsworth (Smith, 2002). I tillegg til disse kategoriene kan man i naturlige situasjoner observere barn som ikke viser selektiv tilknytning, men som henvender seg til den som er tilgjengelig, uansett om det er en kjent eller en ukjent person. Slik ikke-selektiv tilknytningsatferd kan man av og til se hos barn som har vokst opp på barnehjem fordi de har manglet en person som kan fungere som tilknytningsperson (Tetzchner, 2001). Dette står i motsetning til det som var Bowlbys hovedhypotese; at ”alle barn knytter seg til sine omsorgsgivere, uansett hvordan de blir behandlet.” (Killén, 2003, s. 79).

Hensikten med disse kategoriene er ikke å angi generelle egenskaper hos barn, men å karakterisere kvaliteten på den spesifikke relasjonen mellom barnet og omsorgspersonen. Det er viktig å påpeke at barn i samme kategori på mange måter er ulike. Det er flere måter å være både trygt og utrygt tilknyttet på (Killén, 2000).

Ainsworth hevdet at de individuelle forskjellene i barns tilknytning til foreldrene er av kvalitativ, ikke kvantitativ, art. Videre er det viktig å skille mellom det faktum at et barn er tilknyttet, og tilknytningens kvalitet. Kvaliteten på relasjonene vil variere som en funksjon både av hvor god omsorgen er og egenskaper hos barna (Smith, 2002). Fremmedsituasjonen var den første standardiserte metode som ble utviklet for å vurdere kvaliteten av tilkynningsforholdet mellom barn og voksne. Denne situasjonen har tjent som utgangspunkt for utviklingen av andre metoder som har vært benyttet i spedbarnsalderen og ved senere alderstrinn (Smith, 2002). Fremmedsituasjonen har vært brukt mye i forskning, men det er også rettet kritiske kommentarer mot bruken av den. Blant annet har man funnet kulturelle forskjeller i fordeling av tilkynningsreaksjoner som barna viser i fremmedsituasjonen. Tilkynningsatferd forekommer hos barn i alle kulturer, men hvilke betingelser den blir utløst under, vil variere (Tetzchner, 2001).

2.2.6 Tilkynningspersonens sensitivitet

Ainsworth (1978) antar at individuelle forskjeller i tilknytning først og fremst har sammenheng med hvordan tilkynningspersonen reagerer på barnet. Barnets trygghet eller utrygghet i sine tilkynningsforhold avhenger av om tilkynningspersonen(e) er tilgjengelig, pålitelig og forutsigbar. Dette er egenskaper som Ainsworth kaller sensitivitet. Det er ikke slik at mødre er eller ikke er sensitive overfor barna sine, men det er noen mødre som fremstår mer sensitive enn andre. Etter å ha gjennomført studier som viste svært høyt samsvar mellom barns tilkynningsatferd og mødrenes sensitivitet, det vil si hvor hyppig, raskt og adekvat de reagerte på barna sine, konkluderte Ainsworth med at sensitivitet hos mødrene er en viktig betingelse for trygg tilknytning. Andre studier har imidlertid ikke funnet en så høy korrelasjon (ibid.).

Alle barn er biologisk disponert for å etablere tilknytning til en eller flere omsorgspersoner. Hvilken type tilknytning som dannes, er derimot avhengig av hvilke miljøbetingelser de vokser opp under. Spedbarn er i stand til å oppfatte om omsorgen de mottar, er preget av sensitivitet, avvisning eller ambivalens. En annen

hypotese, er at det er egenskaper hos barnet, for eksempel barnets temperament, som i hovedsak bestemmer mønsteret av tilknytningsatferd. Blant andre forhold som kan påvirke tilknytningens kvalitet, er prematuritet og andre medisinske tilstander, familiens sosiale nettverk og hvorvidt barnet mottar dagomsorg (Smith, 2002).

2.2.7 Tilknytning og adopsjon – “Emma tvert imot”

Ifølge Eriksons (2000) teori om psykososial utvikling, dannes det hos barnet i det første leveåret en grunnfølelse som består av tillit versus mistillit. Adopsjon innebærer som nevnt å ta til seg et barn. Alle adoptivbarn må knytte seg til nye omsorgspersoner og forskning viser at dette kan være en sårbar og krevende prosess (Juffer & van IJzendoorn, 2005). Hvordan denne tilknytningsprosessen forløper vil blant annet være avhengig av barnets tidlige erfaringer. En vesentlig realitet i dannelsen av tilknytning mellom adoptivbarn og de nye omsorgsgiverne er at barnet allerede har en relasjonshistorie. Barnet har ofte startet en tilknytningsprosess som det får brudd i og har samspillerfaringer som påvirker dets forventninger til omsorgspersoner (Anke, 2007). Sætersdal og Dalen (1999) snakker om en traumatisk start på livet som mange adoptivbarn har, ved at de blir forlatt og overtatt av noen andre. Dette kan skape grunnleggende mistillit hos barnet. På en annen side er det ikke alltid tilfelle at barnet har fått muligheten til å opprette tilknytningsbånd fordi det ble forlatt tidlig. Man kan stille spørsmålsteget ved hva som er ”best”, at barnet har opprettet tilknytning til en omsorgsperson som blir brutt, eller at barnet ikke har opprettet tilknytning før det kommer til adoptivfamilien? Uansett har barnet opplevd separasjon, i noen tilfeller flere separasjoner, som det bærer med seg.

Brodzinsky, Schechter & Henig (1993) viser til forskning der man har undersøkt om det er forskjeller mellom hvordan adopterte og ikke-adopterte barn reagerer etter at de har vært atskilt fra sine mødre, i studier som Ainsworth har gjennomført. Det viste seg at det ikke var store forskjeller mellom de to gruppene. Den forskjellen de oppdaget var i forhold til barn som var eldre enn 6 måneder ved adopsjonstidspunktet. Disse barna hadde allerede etablert tilknytning til en omsorgsgiver og opplevde dermed et tilknytningsbrudd.

Ifølge Haarklou (1997) går mennesket hele livet inn for å gjenskepe innholdet i sine tidlige relasjoner. Denne type relasjoner er kjente og gir dermed en trygghetsfølelse. Alle adoptivbarn er utsatt for minst ett eller flere omsorgsskift, ved at barnet flyttes fra biologiske foreldre til barnehjemmet og videre til adoptivforeldrene. Hyppige brudd i de tidlige relasjonene kan få store konsekvenser for barnets personlighetsutvikling. Jo flere omsorgsskift og jo tidligere i barnets liv, jo større kan skaden bli. Barnets primære livserfaring er en opplevelse av uforutsigbarhet, uoversiktighet, uro og kaos. Disse erfaringene er med på å danne barnets primærpersonlighet. Barnet kan tolke opplevelsene som avvisning og dette kan føre til en generell mistillit til voksne. Barnet gjenskaper sin grunnfølelse, i dette tilfelle en følelse av avvisning, uro og mistillit, ved å være imot, jamfør ”Emma tvert imot”. Ankomsten i adopsjonsfamilien er begynnelsen på utviklingen av barnets sekundærpersonlighet, preget av en relæring om at relasjoner varer og er forutsigbare, og tillit kan etter hvert utvikles (Haarklou, 1997).

Tilknytningsforstyrrelser kan oppstå som en følge av et omsorgsskift, der hovedomsorgspersonen blir borte og barnet opplever avvisning, og omsorgssvikt, ved at det er for dårlig kvalitet i omsorgen som barnet mottar. Ifølge Haarklou (2007) er en tilknytningsforstyrrelse, eller tidlig følelsesmessig skade, en skade i den første etasjen i huset Haarklou bruker for å beskrive barns utvikling. Kjærlighet og (trygg) tilknytning er synonymer. Når en mor elsker sitt barn høyt, knytter hun barnet trygt til seg. På amerikansk heter derfor tilknytningsforstyrrelse på folkemunn kjærlighetsforstyrrelse (love disorder) (ibid.).

Adoptivbarn er utsatt for utvikling av en tilknytningsforstyrrelse, en reaktiv tilknytningsforstyrrelse. Barn med reaktiv tilknytningsforstyrrelse kan sies å være ”imot”. Disse barna er ”imot” fordi de har opplevd avvisning i sin tidlige barndom på grunn av hyppige omsorgsskift. Barna gjenskaper sine tidlige relasjonskvaliteter og sin form for trygghet ved at relasjoner til andre igjen blir preget av avvisning. Barnet med reaktiv tilknytningsforstyrrelse motvirker både fysisk og psykisk nærhet og gir seg ikke hen til omsorgen. Følelsene er avflatet og vanskelige å dele. Det er lite blikkontakt og det er mulighet for at barnet er utviklingsmessig forsinket på flere

områder (Haarklou, 2007). Tilknytningsvansker i adoptivdyader antas å ha blitt dannet før og utenfor den aktuelle relasjonen. Det er noe barnet bringer med seg inn i den nye relasjonen (Anke, 2007).

De fleste adoptivbarn klarer seg godt uten å få problemer, og til og med bedre enn gjennomsnittsbarnet. Ifølge Haarklou (2008) utvikler 15 prosent av adoptivbarn, mot 10 prosent av normalbefolkningen problemer. Forskerne Juffer og van IJzendoorn (Aftenposten, 2005) oppsummerer etter å ha systematisert forskningsresultater at rundt 80 prosent av adoptivbarna klarer seg aldeles utmerket. Rundt to av ti får begrensede problemer en eller annen gang i livet. I Aftenpostens artikkel (2005) fastslår Dalen at det omtrent er på samme nivå som befolkningen ellers.

2.3 Resiliens

Resiliensbegrepet er hentet fra det engelske begrepet "resilience". Begrepet er opprinnelig fra fysikken og betyr et objekts evne til å komme seg tilbake til utgangspunktet etter å ha vært strukket eller bøyd (Borge, 2003). I forhold til mennesker betyr ordet resiliens personer som har vært utsatt for stor belastning i livet, men som likevel synes å komme tilbake til utgangspunktet uten varige men (Waaktaar & Christie, 2000). Vi har valgt å forholde oss til Michael Rutter, en av de viktigste bidragsyterne i resiliensforskning, sin definisjon. Rutter (2000) definerer resilience som prosesser som beskytter barnet, slik at barnet får en mest mulig normal utvikling, selv om det har hatt erfaringer som innebærer en relativt stor risiko, for å utvikle problemer eller avvik. Begreper som ofte brukes om resiliens er motstandskraft og løvetannsbarn. Waaktaar og Christie (2000) påpeker at bruk av begrepet løvetannsbarn kan skape assosiasjoner til at det finnes noen barn som vil klare seg uansett hvor store påkjenninger de har opplevd. Samtidig kan begrepet motstandskraft framheve for mye at det er noe som er "i" personen, når disse faktorene avhenger av mange forhold.

De fleste adoptivbarn har hatt en vanskelig start på livet og har tilbrakt sine første levemåneder under særdeles ugunstige forhold. Flere av barna som ender på

barnehjem, vil ikke overleve den første levetiden (Dalen, 2005). Barna som adopteres må ha hatt en styrke og noen beskyttende egenskaper som gjorde at de overlevde den første utfordrende tiden i et lite stimulerende og omsorgsfullt miljø. Disse barna kan karakteriseres som motstandsdyktige og ”resiliente” (Borge, 2003, Dalen, 2005). I følge Borge (2003) viser forskning at mer enn halvparten av alle barn som blir utsatt for risiko og stress, ikke utvikler alvorlige psykiske problemer. Videre, i følge Lindblad (2004), Judge (2004) og Rutter m. fl. (2000, 2001) referert i Dalen (2005), viser forskning at de fleste adoptivbarn utvikler seg i positiv retning kort tid etter at de har kommet inn i en ny familie, på grunn av at barnet livsvilkår endres dramatisk. Rutter (ref i Ekern, 2006) uttrykker at uansett de problemene ett barn eller dets foreldre måtte få, er adopsjon det beste du kan tilby et barn som ikke kan være hos sine foreldre.

2.4 Samspill

Det at foreldre og barn er sammen om noe i gjensidig oppmerksomhet, der begge parter gis mulighet for å påvirke og å ta initiativ, kalles samspill (Carling, 1989). Lorentzen (1997) ser på samspill som en væremåte som utvikler seg gjennom deltakelse i stadig flere situasjoner sammen. Samspill er ikke et middel for å nå et mål, men er det som hender her og nå mellom to personer. Samspill er kjennetegnet ved, ifølge Smith og Ulvund (1999), at aktivitetene til partene som deltar, er synkronisert i forhold til hverandre, og ved at affektive uttrykk er gjensidige. Ifølge Aamlid (1992) har forskning om spedbarns- og småbarns utvikling dokumentert hvor viktig samspillet med viktige omsorgspersoner er for hele barnets utvikling; både emosjonelt, sosialt, språklig og kognitivt. Barn – voksenrelasjonen er komplementær, der barnet er avhengig av den voksne (Tetzchner, 2001).

Tidligere var det vanlig å beskrive små barn som egosentriske, uten evne til å oppfatte andres følelser, ønsker og behov, og bare gradvis utvikle forutsetninger for sosialt samspill (Rye & Hundevadt, 1995). Ifølge Rye (2002) understreker moderne utviklingsforskning, det synspunkt at spedbarnet helt fra fødselen av er predisponert for sosialt samspill med sine omsorgsgivere. Ut ifra en interaksjonistisk forståelse av

utvikling, erkjennes barn i dag som sosiale vesener som er avhengige av erfaringer i et nært sosialt samspill med omverdenen. Man tenker at barn bare kan utvikle seg normalt i en sosial sammenheng, hvor erfaring og læring understøttes og formidles i et nært og trygt samspill. Bevegelse, blikkontakt, skrik og smil bidrar til å sikre sosial kommunikasjon og et samspill som skaffer barnet nødvendig omsorg, bidrar til sosial tilpasning og skaffer det kunnskap om omverdenen. Barnets egne responser, initiativ og stadig mer aktiv deltakelse i samspillet med sine omsorgspersoner har også innflytelse på den holdning og omsorg omsorgspersonene viser i sitt forhold til barnet (Rye, 2002).

Allerede den første timen etter fødselen kan nyfødte ta etter voksnes ansiktsuttrykk og gester, og blir snart i stand til å delta i gjensidig dialog- og danselignende samspill med omgivelsene (Bråten, 2004). Studier av spedbarnets evner til sosial interaksjon, og av det intime samspillet som normalt oppstår spontant mellom omsorgsgiver og barn har vist, ifølge Rye (2002), at den tidlige kommunikasjonen arter seg som en dialog. Denne dialogen består av lyder, mimikk og bevegelser i en fint avstemt utveksling. I samspill med barnet lærer den sensitive omsorgsgiver å oppfatte barnets signaler som initiativ og reaksjoner og å reagere på dem ved å tilfredsstille barnets behov og berolige det. Samtidig blir spedbarnet i stand til å påvirke eller lede sine omgivelser slik at det selv utløser en tilfredsstillende omsorg og tilknytning.

Ifølge Rye & Hundevadt (1995) har det blitt fremhevet at barnet fra begynnelsen har intuitive forutsetninger både for deltakelse i andre menneskers følelser og for å oppfatte intensjoner og handlinger. En annen viktig side ved den sosiale utviklingen gjennom barnets første leveår, er den økte evnen til deltakelse i interaksjon, hvor gjensidig kommunikasjon og kontaktpreget lek er viktige kvaliteter i samværet mellom omsorgsgiver og barn. Barns samspill med omsorgsgivere og med jevnaldrende barn tiltar i andre leveår. Intensjonen i barns lek blir stadig klarere i andre og tredje leveår. Mens barn mot slutten av det første året i sin sosiale lek kan peke på leker og holde dem opp så andre kan se dem, og gi dem til andre, så kan to- og treåringer gjennom handling og språk vise at de begynner å tilpasse seg omverdenens normer og regler for sosialt samspill (ibid.).

2.4.1 Samspill i adoptivfamilier

I familier med biologiske barn, opprettes et samspill mellom barnet og sine omsorgsgivere fra fødselen av. I adoptivfamilier kan det først opprettes et samspill da barnet og foreldrene møtes. Ifølge Drugli (1998) er denne startfasen av et samspill svært viktig. Det å danne en ny familie er en tidskrevende prosess som krever tilvenning. Carling (1989) fremhever at vansker i samspillet kan ha ulike årsaker. Utfordringene kan være tilstede allerede fra fødselen av i de tilfellene der barnet og den voksne ikke klarer å etablere et godt samspill, for eksempel på grunn av manglende samsvar i barnets og foreldrenes temperament. Vanskene kan også oppstå på et senere tidspunkt og kan da være avhengig av ytre forhold rundt familien eller at samspillmønstrene innad i familien endrer seg. Samspillet i den nye familien må utvikles over tid, og kvaliteten i dette samspillet påvirkes av flere forhold, for eksempel barnets tidlige samspillerfaringer, barnets temperament og foreldrenes historie med barnløshet og forventninger til foreldreskap (Dalen, 1999).

Brodzinsky (1993) trekker frem at barnets temperament kan ha stor innvirkning på forholdet mellom foreldre og barn. Dersom barnets temperament passer med foreldrenes personlighet og livsstil, vil dette være med på å prege samspillet på en positiv måte. Er derimot barnets og foreldrenes temperament uforenelige, kan dette prege samspillet på en negativ måte. Dette vil få innvirkning på tilknytningsprosessen mellom foreldre og barn. I og med at de biologiske båndene mellom barn og foreldre mangler i adoptivfamilier, kan det være vanskeligere å forholde seg til at barnet har et annet temperament enn foreldrene. Barnets temperament blir noe som foreldrene ikke kjenner igjen hos seg selv. Et dårlig samsvar mellom barnets og foreldrenes temperament, kan gjøre tilknytningsprosessen utfordrende. På en annen side kan det første samspillet mellom foreldre og barn være med å forme barnets temperament (ibid.).

Ifølge Dalen (1999) har det betydning hvordan adoptivfamilien forholder seg til og håndterer likhet og ulikhet. Det er viktig med fleksibilitet i samspill og oppdragelse. I adoptivfamilier hvor rammene for atferd er stramme og fastlåste, blir samspillet i

større grad utfordret enn i familier med mer toleranse og romslighet. Likhet og ulikhet vil kanskje særlig påvirke samspillet mellom foreldre og barn i adoptivfamilier, fordi ulikheten i utseende mellom barn og foreldre er så påfallende. I en biologisk familie har det stor betydning å finne likheter i utseende, temperament, intelligens og væremåte. Det å gjenkjenne noe av seg selv i sitt barn, kan styrke følelsen av identifikasjon og utvikling av et nært forhold mellom barn og foreldre. Likhet og ulikhet blir beskrevet og omtalt på forskjellige måter i litteraturen. For eksempel refererer Dalen (1999) til Grotevant & McRoys (1988) bruk av betegnelsen "elbow babies" på barn som er lite imøtekommende, aggressive, urolige og helt avvisende til nærkontakt. For adoptivforeldre kan det være en vanskelig situasjon når det etterlengtede barnet ikke svarer til deres forventninger.

Det finnes mange ulike perspektiver og modeller for barns utvikling og samspill med omsorgspersonene. I denne oppgaven brukes ICDP programmets forståelse av samspill. Samtidig vil Sterns utviklingsmodell og Sameroffs transaksjonsmodell bli presentert, for å få en bredere forståelse av barnets utvikling og samspill.

2.4.2 Sterns utviklingsmodell

I *Oppvekst og psykologisk utvikling* presenterer Bjørg Røed Hansen (2006) Daniel Sterns utviklingsmodell av barnets selv. Selvet blir definert som barnets måte å organisere erfaring på. Stern opererer med fem områder for selvfornekkelse. Det gryende selvet starter sin utvikling i barnets første leveuker. Det gryende selvet er et selv som organiserer relasjoner mellom isolerte sanseopplevelser. Når barnet er ca 2-3 måneder begynner kjerneselvet å utvikle seg. Kjerneselvet kan beskrives som "et fysisk selv hvor mening og sammenheng knyttes til kroppslig atferd og erfaring." (Hansen, 2006, s.184). Da opplever barnet at det er i stand til å påvirke omgivelsene. Det subjektive selvet utvikles i siste halvdel av første leveår. I dette opplevelsesområde oppdager barnet tilstander som intensjoner, følelser eller oppmerksomhetsfokus. I første halvdel av andre leveår utvikler barnet muligheten for å dele opplevelser og skape en gjensidig verden av mening gjennom at det verbale selvet utvikler seg. Utviklingen av det narrative selvet starter ved barnets treårsalder.

Barnet blir en fortellende aktør gjennom å kunne fortelle egne historier om det som har skjedd (Hansen, 2006).

Barnets opplevelse av et selv og erfaring i relasjon med andre mennesker blir de to søylene identitetsutviklingen er forankret i. Konstituering av selvet er basert på samspill med andre, og barnets faktiske relasjonserfaring blir således knyttet til dets selvopplevelse og selvutvikling (Stern, 2003).

Selv om disse selvopplevelsesområdene starter sin utvikling på ulike tidspunkter gjennom barnets tidligste leveår vil de, ifølge Stern, fortsette å eksistere og videreutvikles gjennom hele livet. Ifølge Hansen (2006) har Stern formulert en kontinuerlig konstruksjonsmodell hvor stabilitet og endring går hånd i hånd. I likhet med Bowlby ser Stern at utviklingen har spesielt sårbare og sensitive perioder i begynnelsen av utviklingen av de ulike selvforbyggelsesområdene. Adoptivbarns tidlige erfaringer med blant annet omsorgssvikt, avvisning og brudd i tilknytning, kan påvirke barnets utvikling og opplevelse av et selv. Disse erfaringene inntreffer ofte i de spesielt sårbare og sensitive periodene av barnets utvikling.

2.4.3 Transaksjonsmodellen

Transaksjon dreier seg om den gjensidige påvirkningen mellom individ og miljø. Utvikling sees på som en prosess hvor barnet endres i samspill med sine omgivelser over tid, samtidig som barnet også påvirker og endrer sine omgivelser. Barnet og miljøet vil gjensidig påvirke hverandre over tid. Ulike miljøer vil utløse forskjellige reaksjoner og væremåter hos ett og samme barn. Barnet kan dermed ikke forstås uavhengig av sitt miljø, men det utvikler seg og blir til i en relasjon. Barnet påvirker også sine omsorgsgivere. Ulike barn vil virke inn på ett og samme miljø på ulike måter. Modellen åpner muligheten for at barn kan bidra til å skape sine egne utviklingsmiljøer. Risikofaktorer for en uheldig utvikling vil dermed være egenskaper både ved barnet, ved miljøet og samspillet mellom disse (Smith & Ulvund, 1999).

I forhold til adoptivfamilier vil det dermed være vanskelig å kunne forutsi adoptivbarnets utvikling ved bare å vurdere barnets egenskaper, eller kvaliteten på

omsorgsmiljøet på et gitt tidspunkt. For å kunne til en viss grad predikere barnets utvikling, må man vurdere hvordan disse faktorene gjensidig kan påvirke hverandre over en viss periode.

Brodzinsky (1993) poengterer at det er sjelden man ser forskjeller i kontakt og samspill i familier med adopterte barn og i familier med biologiske barn de første par årene, men at det likevel er av stor betydning å være klar over at det ligger en forskjell der. Forskjellen kan komme til syne senere i livet, kanskje spesielt dersom vanskene blir mer fremtredende.

2.5 ICDP- programmet

International Child Development Programme (ICDP), er både en stiftelse og et program utformet av professor Karsten Hundeide og professor Henning Rye. ICDP-programmet er relasjonsorientert og empatibasert, og springer ut i fra en humanistisk verdiorientering. Innen nyere kulturorientert utviklingspsykologi er det et stort fokus på samspill mellom barnet og de sentrale omsorgsgiverne. Programmet ble utviklet på et tidspunkt da det var en tendens i forskningen å vektlegge samspill og assistert læring (Hundeide, 2001). I følge Hundeide (2007) viser nyere forskning at dersom barnet skal få en best mulig utvikling, er det behov for støtte fra nære omsorgsgivere som kan skape både følelsesmessig trygghet og tillit. Videre kan omsorgsgivere veilede barnet til å begripe og mestre de utfordringer som det vil møte i sin oppvekst. ICDP- programmet er ikke evidensbasert. Siktemålet med ICDP- programmet er først og fremst å virke forebyggende. I tidsskriftet skolepsykologi omtaler Hundeide (2005) ICDP- programmet slik: "Det er et enkelt samfunnsorientert program som har som målsetning å understøtte og fremme psykososial omsorgskompetanse hos omsorgsgiver og mennesker som har ansvar for barns omsorg." (s.9).

ICDP- programmet er rette inn mot omsorgsgivere og har en "community basert" tilnærming. Ressurssterke lokale personer som har respekt og innflytelse i et miljø, for eksempel en PP- rådgiver, blir opplært til å bli veileder i programmet. Veilederne leder kurs med grupper av omsorgsgivere når programmet skal settes ut i praksis.

Deltakere på kurset kan være pedagogisk leder, lærer, pleiepersonale, helesøster, forelder osv. (Hundeide, 2005).

ICDP- programmet skreddersys til ulike grupper og er brukt over hele verden. Eksempler er program rettet mot barn i krig eller i flyktningssituasjon, barnehjem, AIDS mfl. Programmet blir også tatt i bruk ovenfor eldre og demente (Stølen, 2006).

ICDP programmet består av fem komponenter:

- 1. Omsorgsgivers oppfatning av barnet**
- 2. De tre dialoger og åtte temaer for godt samspill**
- 3. Sensitiveringsprinsippene**
- 4. Prinsippene for implementering og bærekraft**
- 5. Opplegg justert til forskjellige målgrupper**

I det følgende er det lagt mest vekt på komponent to (de tre dialoger og åtte temaer for godt samspill), som er brukt i analysen av datamaterialet. Alle komponentene nevnes.

1. Omsorgsgivers oppfatning av barnet

Et barns optimale utvikling er avhengig av at det defineres positivt, at det har ett godt syn på seg selv og blir oppfattet positivt av andre. Videre er det viktig at barnet gis omsorg og muligheter for utvikling, at barnet selv klarer å legge viljen til slik at gode resultater oppnås og at det blir dannet en holdning av håp og pågangsmot rundt barnet. Denne holdning har positiv fokusering og er ressursorientert. Vygotsky kaller det for ”*en sone for mulig utvikling*” (Hundeide, 2005). Når et barn blir oppfattet negativt, ved at det blir tillagt egenskaper som begrenser dets mulighet for støtte og omsorg fra sine nærmeste, henger dette ofte sammen med at barnet er utstøtt fra ”sonen for intimitet”. Barnet kan bli oppfattet og behandlet som likegyldig eller som en ”fremmed” (ibid.).

2. De tre dialoger og åtte temaer for godt samspill

En annen viktig side ved ICDP- programmet, er de åtte temaene for godt samspill. Kortfattet følger de viktigste kvalitetene som en antar er avgjørende for en helhetlig god psykososial utvikling. De åtte samspilltemaene deles inn i tre kategorier og blir kalt de tre dialoger.

Tre dialoger og åtte temaer for godt samspill

- Den emosjonelt ekspressive dialog
 - Vis at du er glad i barnet ditt (1)
 - Justere seg til barnet (2)
 - Intim dialog(3)
- Den meningsskapende og utvidende dialog
 - Gi anerkjennelse(4)
 - Fokuserer felles(5)
 - Gi mening(6)
 - Utvide med forklaringer(7)
- Den regulerende dialog
 - Planlegge, forutse(8a)
 - Steg for steg(8b)
 - Positiv grensesetting(8c)

(Hundeide, 2007, s.7)

Den emosjonelt ekspressive dialogen

Her ventes det at omsorgsgiver uttrykker positive følelser og gir ros og anerkjennelse til barnet. Omsorgsgiver må justere seg til barnets tilstand, se og følge dets initiativ, og ut ifra dette etablere en intim og kjærlig dialog (Hundeide, 2007).

- Vis at du er glad i barnet ditt (1)

Barn kan oppfatte følelsesmessige uttrykk for kjærlighet og avvisning, glede og sorg selv om det ikke kan forstå vanlig tale. Det er grunnleggende for barnets trygghet at omsorgsgiverne eller foreldrene viser positive kjærlige følelser så klart og åpent at barnet opplever og forstår at omsorgsgiver er glad i det og verdsetter det. Det er flere måter å vise positive følelser overfor barnet. Det kan for eksempel skje ved at foreldrene og barnet har direkte ansikt - til - ansikt kontakt der de smiler og ler

sammen. Kjærlige følelser kan også uttrykkes gjennom berøring og omfavnelse (Hundeide, 2001, 2007).

- ***Følge barnets initiativ (2)***

I samspill med barnet er det viktig at omsorgsgiver er oppmerksom på barnets kroppsspråk, hva barnet ønsker og hva det føler. Omsorgsgiver må forsøke å justere seg til barnet og følge det barnet er opptatt av. Da vil barnet føle at omsorgsgiver bryr seg om det. Alle har et behov for å bli ”sett” og forstått. Det er viktig for barnets utvikling at det får komme med sine egne initiativ og at barnet ikke i for stor grad blir pådyttet aktiviteter fra andre (Hundeide, 2001).

- ***Intim dialog (3)***

Kort tid etter fødselen er det mulig å starte en følelsesmessig ”samtale”. Denne dialogen består av øyekontakt, smil, utveksling av bevegelser og gledesytringer der omsorgsgiver kommenterer positivt det barnet gjør og er opptatt av, og der barnet ”svarer” med gledeslyder. Denne følelsesmessige dialogen er viktig for barnet tilknytning og for barnets sosiale og språklige utvikling (Ibid.).

- ***Gi anerkjennelse (4)***

For at barnet skal utvikle tro på seg selv og mot til å prøve noe nytt, er det viktig at omsorgsgiver formidler en følelse av egenverdi og at barnet mestrer noe. Dette skjer ved at omsorgsgiver reagerer positivt og bekreftende når barnet gjør noe bra, for eksempel å forklare barnet hva som er bra, hvorfor det var bra og gi ros. Det er viktig at omsorgsgiver gir barnet en følelse av å bli sett på en anerkjennende måte (Hundeide, 2001, 2007).

Den meningsskapende og utvidende dialogen

Her må omsorgsgiver berike og utvide barnets opplevelse av hva de opplever sammen ved å snakke om det og gi forklaringer. Med utgangspunkt i felles fokus på felles opplevelser utvider omsorgsgiver barnets opplevelser ved å gi den mening. Historiene omsorgsgiver formidler, må knyttes opp til barnets øvrige erfaringsverden. Dette kan gjøres ved å fremstille og forklare historiene, slik at de blir meningsfulle og

interessante for barnet. Gjennom dette blir barnet ført inn i den samme forståelsen av virkeligheten og oppfatning som er en forutsetning for normal utvikling og deltakelse (Hundeide, 2007).

- ***Felles oppmerksomhet (5)***

Barn kan ofte ha behov for å få hjelp til å samle sitt fokus. Dette kan den voksne hjelpe til ved å påkalle og lede oppmerksomheten til ting i omgivelsene ved for eksempel å si ”se her”. Dette kan så, avhengig av barnets alder, føre til en utvidende fortellende eller regulerende dialog. Felles oppmerksomhet er en forutsetning for god kontakt og kommunikasjon mellom barn og omsorgsgiver (Hundeide, 2001, 2007).

- ***Gi mening (6)***

For at barnet skal forstå det som skjer rundt seg og oppleve det som interessant og meningsfullt, trenger barnet en voksen til å sette ord på opplevelsene. Dette gjør også at barnet blir tryggere. Ved å beskrive, sette ord på, gi navn til og vise hvordan ting fungerer, samtidig som omsorgsgiver er følelsesmessig engasjert i det som oppleves sammen, vil opplevelsen bli husket som meningsfull (Hundeide, 2001).

- ***Utvid, gi forklaringer (7)***

Det er viktig at omsorgsgiver gir barnet forklaringer på hvorfor ting skjer. Dette for at barnet skal forstå mer av verden rundt seg. Når en omsorgsgiver utvider barnets opplevelse, overskrider han selve situasjonen her og nå. Omsorgsgiver kan utvide barnets opplevelse og forståelse, hos yngre barn, ved å forutse hva barnet vil oppleve videre eller å sammenligne det barnet og omsorgsgiver opplever sammen i øyeblikket med noe barnet har opplevd tidligere (Hundeide, 2001).

Den regulerende og grensesettende dialogen

Denne dialogen handler om at omsorgsgiver støtter barnet på å utvikle strategier slik at barnet kan regulere sin atferd og få større selvkontroll. Omsorgsgiver må støtte barnet steg for steg ved å dele opp handlinger, noe som skaper et større overblikk over situasjonen. Den voksne må hjelpe barnet til å stoppe opp slik at barnet ikke bare følger sin impulsivitet. ICDP- programmet har fokus på at grensesettingen bør skje i

en positiv atmosfære, ikke aggressivt og maktdemonstrerende, negative nedsettende og umyndiggjørende (Hundeide, 2007).

- *Planlegge steg for steg (8a), Gradert støtte (8b) og Positiv grensesetting (8c)*

Barn trenger hjelp til å øve opp sine evner til å kontrollere seg selv og til å planlegge. Dette kan omsorgsgiver bidra til gjennom samspill der omsorgsgiver på en positiv måte leder barnet uten å overta barnets initiativ. Omsorgsgiver kan lede barnet ved å legge forholdene til rette og hjelpe til å planlegge steg for steg. Istedenfor å komme med forbud og si ”nei” til barnet, er det viktig å lede barnet på en positiv måte og vise hva det har lov å gjøre (Hundeide, 2001).

3. Sensitivering

Ved siden av de åtte temaene for godt samspill som har fokus på samspillet mellom omsorgsgiver/ barn, har ICDP- programmet syv prinsipper for sensitivering. Prinsippene handler om hvordan en veileder skal sensitivere og veilede omsorgsgivere (Hundeide, 2001).

4. Implementeringsprinsippene

I tillegg til prinsippene for godt samspill og sensitivering er det prinsipper for implementering (gjennomføring). Hensikten med disse prinsippene er at det må sørges for at visse rammebetingelser er til stede for at et program skal kunne gjennomføres på en vellykket måte. Kvaliteten av gjennomføringen er avgjørende i forhold til resultatet. Implementeringsprinsippene blir en måte å kvalitetssikre programmet på (Hundeide, 2001).

5. Opplegg for spesielle målgrupper

ICDP- programmet arbeider med flere målgrupper, og programmet blir justert til de ulike målgruppene. ICDP- prinsippene blir allikevel benyttet som de samme

grunnleggende prinsippene. Eksempler på noen ulike målgrupper er barnehage, skolehelsetjenesten, etniske minoriteter og barnevern (Hundeide, 2001).

3. Metode

Metode betyr ”veien til målet”. For å kunne gjennomføre et troverdig og interessant masterprosjekt, bør denne veien være preget av reflekterte valg og gode begrunnelser (Kvale, 1997). Silverman (2001) uttrykker:

The danger...however, is that it seems to assume a fixed preference or pre-defined evaluation of what is “good” and “bad” research. In fact, the choice between different research methods should depend on what you are trying to find out (s.1).

Fenomenet vi ønsker å belyse og perspektivene det legges vekt på, bør derfor legge rammene for hvordan undersøkelsen utformes. Dette metodekapittelet omhandler beskrivelser av forskningsprosessen, fra valg av metode til datainnsamling og analyse av data, samt refleksjoner knyttet til prosjektets kvalitetskriterier og etiske vurderinger.

3.1 Forskningstilnærming og metode

Forskningsmetode velges ut ifra hva slags informasjon man søker, fra hvem og under hvilke omstendigheter (Vedeler, 2000). Valg av forskningsmetode innebærer beslutninger om hvordan man vil besvare et gitt forskningsspørsmål, og bestemmes blant annet av arten av de forskningsspørsmålene som blir stilt, hva slags data man vil samle inn og hvordan man vil analysere disse (ibid.). I masterprosjektet valgte vi å bruke observasjon som forskningsmetode. Vi observerte videoopptak av mor - barn samspill.

Observasjon kan defineres som ”systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser i stedet for indirekte gjennom beretninger fra andre.” (Vedeler, 2000, s.9). Bruk av observasjon innebærer at vi må organisere og fortolke observasjonene for å kunne finne mening i det vi har observert samt se observasjonene i en helhetlig sammenheng. Informasjonen må kategoriseres og kategoriene symboliserer kvaliteter i lys av de

forskningsspørsmål vi har stilt og fokus for observasjonene (Vedeler, 2000). Observasjon forstås som en ”systematisk prosedyre involvert i undersøkelser av sosiale forhold, atferd og interaksjon.” (Vedeler, 2000, s. 10). Videre er arbeidet med å utvikle observasjonsmetodikk for systematisk observasjon av samhandling mellom små barn og deres foreldre lite beskrevet i forskningslitteraturen. Faglitteratur om forskningsmetode inneholder ofte korte og lite konkrete beskrivelser av fremgangsmåten når man skal benytte observasjon som metode (Nordahl, 2007).

Vedeler (2000) skiller mellom pedagogisk observasjon og observasjonsforskning. Det som skiller observasjon som forskningsmetode fra pedagogisk forskning er at formålet med observasjonene kan være forskjellige. Observasjonsforskning krever anvendelse av bestemte former for metodologi, for eksempel krav om kvalitetskriterier. Observatøren har mulighet til å se ting man ved bruk av andre metoder ikke ville lagt merke til. Observasjon kan sies å være den mest omfattende måten å samle inn data på. Metoden er direkte, og observasjonsdata kan dermed gi mer korrekt og presis informasjon enn data samlet inn med andre metoder (ibid.).

En observasjonsstudie kan tilrettelegges med varierende formål og på ulike måter. Observasjon kan foregå direkte, ved at observatøren er tilstede i den aktuelle sosiale konteksten, eller indirekte. Indirekte observasjon kan ofte være tilfelle ved videoobservasjon som vi benyttet oss av. Befring (2007) nevner observasjon ved bruk av enveisskjerm, der observatøren studerer for eksempel barn i en lekesituasjon, uten selv å bli observert. Dette er et eksempel på indirekte observasjon. Denne situasjonen minner om måten videoopptakene vi observerte ble gjennomført. Her var mor og barn alene i rommet og ble filmet av et videokamera på stativ.

Observasjon kan gjennomføres eksplorativt og relativt lite strukturert. Dette vil være nyttig for å fange inn nye problemstillinger og perspektiv. I andre tilfeller vil det være tjenelig at observasjonen er nøye planlagt, systematisk og strukturert. Det innebærer å klargjøre på forhånd hva vi skal se etter, hvem vi skal observere og hvor lenge ulike fenomen, variabler eller personer skal stå i fokus (Befring, 2007). Vedeler (2000) bruker begrepene deltakende og strukturert observasjon. Deltakende observasjon er

grunnleggende sett en kvalitativ strategi. Strukturert observasjon er som oftest en kvantitativ tilnærming. Samspillsekvensene vi observerte var strukturerte og dermed tilrettelagt for en kvantitativ analyse. Videoopptakene til adopsjonsprosjektet og søsterprosjektet "Barns sosiale utvikling" ved Atferdsenteret blir kodet kvantitativt med et såkalt "Mikrososialt kodesystem". Vi valgte imidlertid å analysere våre videoopptak kvalitativt.

I observasjonsforskning kan man bruke en kvalitativ eller en kvantitativ forskningstilnærming. Vi analyserte observasjonene våre kvalitativt for å få en fyldig, detaljert, meningsfokuseret beskrivelse av dataene (Vedeler, 2000). Kvalitativ metode passer til den type data vi ønsket å hente ut av materialet, som var beskrivelser av samspillkvaliteter.

Ifølge Vedeler (2000) har kvalitativ forskning et fenomenologisk utgangspunkt. Det vil si at vi ved å bruke kvalitativ metode ønsker å studere verden slik mennesket opplever det. En av fordelene ved kvalitative studier er at man uten å være bundet av forutbestemte analysekategorier, kan studere fenomenet i dybde og detaljer i en helhetlig sammenheng sett i lys av konteksten. Det er vanlig å gjennomføre kvalitative studier i naturlige settinger i informantenes eget miljø. I vårt tilfelle ble mor og barn observerte i sitt hjem, der de blant annet skulle leke sammen (Vedeler, 2000). Dalen (2004, s. 16) skriver at målet i kvalitativ forskning er: "Å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet."

3.2 Forskningsprosjektet "Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling"

Alle barn som adopteres til Norge i 2007, 2008 og 2009 og som fyller to år etter 1.9. 2007 ble/blir forsøkt rekruttert til adopsjonsprosjektet. I prosjektet gjøres det videoopptak av tilrettelagte strukturerte samspillsituasjoner mellom mor - barn og far - barn hjemme hos familiene. Opptakene av mor - barn samspill gjøres når barnet er to år og av far - barn når barnet er tre år. Videoopptakene (2 og 3 års) foregår

fortløpende avhengig av barnets alder og ankomsttidspunkt. I adopsjonsprosjektet gjøres det telefonintervjuer og personlige intervjuer med foreldrene på ulike tidspunkt. Det utføres telefonintervjuer når barnet er 16 mnd, 21 mnd, 28 mnd og 32 mnd. Personlige intervjuer foretas etter at barnet er kommet til Norge, deretter ved 2 og 3 års alder.

Per 20.03.2009 er til sammen 110 adoptivforeldre (mor og far hver for seg) intervjuet etter ankomst. Adopsjonsprosjektet har gjort 68 videoopptak og intervju av mor – barn samspill ved barnets 2 års alder og 22 videoopptak og intervju av far – barn samspill ved barnets 3 års alder. Prosjektet følger det samme metodiske opplegget som søsterprosjektet ”Barns sosiale utvikling” ved Atferdsenteret i Oslo, i aldersperioden 2 til 4 år. I søsterprosjektet gjøres det videoopptak av far og barn ved barnets 1-års alder, mens i adopsjonsprosjektet gjøres det først videoopptak ved 2-års alder, fordi barna ofte er over 1 år når de kommer til Norge. Disse prosjektene er de første studiene i Norge der far uten mor er med i en samspillobservasjon (Aftenposten, 2008).

3.3 Utvalg

3.3.1 Utvalgskriterier for videoopptakene

Som nevnt blir det gjort videoopptak av samspill mellom mor - barn og far - barn. Vi valgte å fokusere på mors samspill med barnet og analysere samspillet. Begrunnelsen for dette er at det finnes mer litteratur og teori om mor - barn samspill. Det er gjennomført flest 2 års opptak i forskningsprosjektet og bruk av 2 års videoopptak gjorde at vi fikk et større tilgjengelig utvalgsmateriale.

I forskningsprosjektet er det gjort 68 videoopptak av mor og barn. I løpet av masteroppgaveperioden så vi igjennom i overkant av 30 videoopptak for å få et innblikk i og oversikt over innholdet i dem. De fleste av de 30 opptakene, var et tilfeldig utvalg av alle videoopptakene som er gjort. Noen av opptakene så vi sammen med lederne av forskningsprosjektet. Disse videoopptakene ble valgt ut av prosjektlederne fordi de ble sett på som beskrivende og gode opptak.

Vi valgte ut ti videoopptak av mor – barn samspill. Mødrene i utvalget er i alderen 39 – 44 år og har fra 3 – 6 års høyskole- og universitetsutdannelse. Barna i utvalget er syv jenter og tre gutter. Barnas fødeland er Kina (6 stk), India (2 stk) Etiopia (1 stk) og Colombia (1 stk). Adopsjonsalderen ved ankomst varierer fra 7 til 23 måneder. Det vil si at når 2 års videoopptak ble gjennomført, hadde noen av barna bare vært i familien i et par måneder. Som regel vet man lite om adoptivbarns tidligere erfaringer før adopsjonstidspunktet. Dermed har ikke denne informasjonen vært mulig å bruke som en utvalgskriterie for videoopptakene. Barnas fødeland og adopsjonsalder påvirket ikke vårt utvalg. Vi fikk denne bakgrunnsinformasjonen først etter at vi foretok utvalget. Dette utvalget, de ti videoopptakene, avspeiler et rikt bilde av samspill vi så i de ulike adoptivfamiliene. Videoopptakene vi valgte var av god teknisk kvalitet, for eksempel ved lysforhold, kamerasetting der mor og barn er i fokus og at videoopptakene ble fullført.

Vi ønsker å ha en positiv vinkling på oppgaven med fokus på tilknytningsfremmende prosesser i samspillet mellom mor og barn. Samtidig ønsker vi å vise et spekter av hva som kjennetegner samspill i våre utvalgte adoptivfamilier. Vi brukte et hensiktsmessig utvalg. Informanter ble valgt ut i fra hvem som kunne gi best informasjon ut fra fokus og tema for undersøkelsen (Vedeler, 2000). Vi benyttet oss av teoretisk utvelgning, som er en del av Grounded Theory. Denne teorien blir omhandlet senere i metoddelen. Her prøver forskeren å sette sammen utvalg som gjenspeiler en maksimal variasjon innenfor det fenomenet som studeres. Det ble viktig at vi som forskere hadde god innsikt og kjennskap til temaet, slik at vi kunne plukke ut enheter som til sammen ville avspeile ulike dimensjoner innenfor det aktuelle temaet (Dalen, 2004). Videoopptakene var nyanserike og ga oss ”kjøtt og blod” på det vi så etter. De fleste samspill i utvalget var preget av en god tone og stemning mellom mor og barn. Samtidig valgte vi ut samspill som inneholdt utfordringer og som hadde potensial til å utvikle seg i en positiv retning.

Vi ønsket å finne videoopptak av samspill som inneholdt ICDPs temaer for godt samspill. I løpet av prosessen tok vi på oss ”ICDP briller” for å finne frem til

videoopptak som illustrerte samspilltemaene. Før observasjon av hvert videoopptak, gikk vi igjennom de åtte temaene for å ha dem klart i minnet.

3.3.2 Utvalgskriterier for samspillsekvenser

Videoopptakene består av 5 standardiserte strukturerte sekvenser. Mor får instruksjoner foran hver sekvens.

Innholdet i sekvensene er som følger:

- ”**Fri lek**”: Mor og barn leker sammen som de selv vil.
- ”**Rydde**”: Mor skal be barnet om å rydde lekene opp i en kasse uten å rydde lekene for barnet.
- ”**Strukturert lek**”: To leker presenteres og mor kan hjelpe barnet som hun synes nødvendig.
- ”**Ukjent lyd**”: Barnet utsettes for en ukjent lyd.
- ”**Vente uten leker**”: Mor fyller ut et skjema mens barnet venter. Det plasseres en gave på bordet som barnet får når sekvensen avsluttes.

Gjennom prosessen, observasjon av i overkant 30 videoer, valgte vi å ha fokus på de tre sekvensene ”*fri lek*”, ”*rydde*” og ”*ukjent lyd*”. Dette er sekvenser som er relevante i forhold til problemstillingene.

I ”*fri lek*” sekvensen får mor ingen spesifikk instruksjon og sekvensen legger opp til et mer ”naturlig” samspill, sammenlignet med de to andre sekvensen der mor får klare instruksjoner. I sekvensen ”*fri lek*” kan vi se hvem som styrer leken og engasjementet i leken. Denne sekvensen fungerer som en ”oppvarmingsoppgave”. Her kan mor og barn venne seg til situasjonen og videokameraet uten krav om å prestere noe bestemt. Sekvensen er ikke konstruert for å få fram spesifikk atferd, men kan gi nyttig informasjon om faktorer som for eksempel felles lek og oppmerksomhet, kommunikasjon og involvering i samhandlingen (Nordahl, 2007). I ”*rydde*” sekvensen kan vi observere samarbeid mellom mor og barn, mors strategier,

tydelighet og beskjedgivning ovenfor barnet. Sekvensen skal frambringe (mild) frustrasjon hos barnet fordi lekene må ryddes opp. ”Ukjent lyd” sekvensen viser blant annet tilknytnings- og utforskningsatferd hos barnet, om mor er oppmerksom for barnets behov (for trøst) og på hvilken måte mor er lydhør for barnets signaler (Nordahl, 2007). Vi så mange av ICDPs samspilltemaer i disse sekvensene. Dette vil vi komme tilbake til i presentasjon og drøftning.

Vi valgte bort sekvensene ”strukturert lek” og ”vente uten leker” grunnet tid og ressurser vi har til disposisjon. Ved å velge bort to sekvenser fikk vi mulighet til å få et større antall adoptivmødre i utvalget. Sekvensen ”strukturert lek” har blant annet mye fokus på læring. Dette aspektet ønsket ikke vi å legge vekt på i oppgaven. I sekvensen ”vente uten leker” ser man ikke i like stor grad det gjensidige samspillet mellom mor og barn som i de andre sekvensene, der mor og barn har felles fokus på samme oppgave. De tre samspillsekvensene vi valgte, ga oss mest informasjon om vårt fokus.

I det følgende presenteres innholdet og gangen i de tre utvalgte sekvensene.

”Fri lek” (Varighet 4 minutter)

Intervjuer henter lekekassen og lukker døren bak seg. Forelderen og barnet skal sitte på gulvet vendt mot kamera. Intervjuer gir denne instruksjonen: ”Den første oppgaven er å leke sammen med disse lekene i fire minutter. Nå tømmer jeg lekene ut på gulvet, så kan dere leke med dem som dere vil.”. Lekene tømmes ut slik at de ligger mellom barnet og kameraet. Intervjuer sjekker at kameraet er på og at både forelder, barn og leker er med i bildet. Videre sier intervjuer: ”Jeg kommer inn igjen om fire minutter.”. Intervjuer tar med lekekassen ut av rommet og lukker døren. Stoppeklokken settes på når døren lukkes. Tiden må passes og den skal være nøyaktig.

Lekene er tilpasset barnets alder. Lekekassen består blant annet av: leketelefon, lekeklosser, babydukke, bestikk, tallerkener, kopper, kanne, kosedyrhund/katt, traktor og lastebil.

"Rydde" (Varighet 2 minutter)

Intervjuer banker på døren, og tar med lekekassen inn og lukker døren bak seg. Instruksjonen gis til forelderen, ikke til barnet. Det er forelderen selv som skal be barnet om å rydde. Intervjuer gir denne instruksjonen: *"Nå vil jeg gjerne at du (mor) skal prøve å få (barnet) til å rydde lekene tilbake i kassen. Du kan si hva du vil til ham/henne, men du kan ikke putte lekene i kassen for ham/henne."* Intervjuer setter lekekassen på gulvet mellom forelder og barn og sjekker at kameraet er på og at både forelder, barn, leker og lekekasse er med i bildet. Videre sier intervjuer: *"Jeg kommer inn igjen om to minutter."* Intervjuer går ut, lukker døren bak seg og setter på stoppeklokken. Tiden må passes og den skal være nøyaktig.

"Ukjent lyd" (Varighet 2 minutter)

Intervjuer banker på, går inn og lukker døren bak seg. Videre sier intervjuer at tiden er ute, og samler sammen lekene fra forrige sekvens. Dersom forelderen er opptatt av om de ble ferdige eller ikke, gjentar intervjuer at det ikke er nødvendig å bli ferdig, bare å leke så lenge oppgaven varer. Følgende instruksjon gis av intervjuer: *"Nå tar jeg med meg lekene ut, og kommer inn igjen og forklarer neste oppgave. Jeg vil gjerne at du setter deg her (på stolen) med barnet på fanget mens instruksjonen foregår."* Intervjuer tar med lekene ut, tar med lyd-kassen inn igjen og lukker døren bak seg. Denne instruksjonen gis: *"Nå vil vi gjerne se hvordan (barnet) reagerer på en ukjent lyd. Jeg setter denne kassen her på gulvet. (Barnet) kan gjerne gå bort til kassen og sjekke, men trenger ikke. Jeg vil at du (mor) sitter her i stolen. Du kan si og gjøre hva du vil, men ikke gå bort og åpne kassen for ham/henne. Hvis (barnet) blir redd, kan du selvsagt trøste ham/henne. Du kan også avbryte oppgaven om du måtte ønske det."* Intervjuer setter kassen på gulvet, sjekker at kameraet er på og stiller bildet slik at både barnet, forelderen og kassen kommer med. Deretter slås lyden i kassen på og intervjuer sier: *"Jeg kommer inn igjen om to minutter."* Intervjuer går ut, lukker døren bak seg og setter på stoppeklokken. Tiden må passes og den skal være nøyaktig.

3.4 Datainnsamling

3.4.1 Videoopptak

Vårt datamateriale består av ti videoopptak av strukturerte samspillsekvenser mellom mor og barn. Videoopptak er av stor betydning i forbindelse med observasjon av dialoger og kommunikasjon mellom mennesker for å vite konkret hva som blir sagt og gjort. Videoopptakene ga oss visuelle data, noe som er viktig ved studie av sosial atferd. Bruk av videoopptak gir en stor mengde data og som kan føre til at det blir tidskrevende å transkribere og analysere dataen. Det er derfor viktig at vi som observatører skreddersyr utvalget av observasjoner, for eksempel ved valg av sekvenser (Vedeler, 2000).

Vi brukte allerede innsamlede videoopptak gjort av adopsjonsprosjektet. Dermed forholder vi oss til sekundærdata. Sekundærdata omfatter data som alt eksisterer i en eller annen form. Denne typen informasjon er ofte samlet inn og systematisert med tanke på forskjellige formål. Vi har som utgangspunkt at sekundærdata er samlet inn med andre formål enn våre forskningsambisjoner (Befring, 2007). Videoopptakene vi benyttet oss av, vil dermed ikke nødvendigvis være skreddersydd vårt formål for masterprosjektet. Ved å være tilknyttet et forskningsprosjekt, fikk vi tilgang til et datamateriale i større skala og av bedre kvalitet enn vi selv ville hatt mulighet for å samle inn i et masterprosjekt.

Ved å knytte oss til adopsjonsprosjektet fikk vi være med på seminar, møter og gjennomføring av et videoopptak. Vi deltok på et tre dagers kodeseminar med Kristin Nordahl ved Atferdssenteret i Oslo. Kristin Nordahl er ansvarlig for observasjonsdataene i prosjektet "Barns sosiale utvikling". Seminaret bestod av opplæring i bruk av såkalte globale skårer fra NICHDS Study of Early Child Care. Kodeseminaret ga oss trening i å observere samspill. Videre var vi med "ut i feltet" på gjennomføring av et videoopptak. Dette gjorde at vi fikk innsikt i den praktiske gjennomføringen av videoopptakene samt møte adoptivmor og barn. I tillegg var vi med på diverse møter med forskningsgruppen. I forkant av masterprosjektet deltok vi på kurs med: Joachim Haarklou (Adoptiv- og fosterbarn med reaktiv

tilknytningsforstyrrelse eller tidlig følelsesmessig skade) og Anne- Lise Rygvold (Adopterte barn og språk).

3.4.2 Transkribering av observasjonene

Data som er innhentet med videoopptak skal transkriberes, kodes og analyseres. Transkribering ”tvinger” forskeren til å lytte nøye og tenke grundig over de data som er samlet inn. Forskeren blir godt kjent med data og kan på den måten få bedre innsikt i den tematikken det forskes på. Transkripsjoner kan lette analysen og synliggjøre kategorier og mønstre. Transkribering av data er tidkrevende og innebærer dermed seleksjon og tap av informasjon. Det er vanlig å transkribere ordrett tale. Transkripsjon av tale inkluderer ikke visuell registrering. Dette kan nedtegnes ved siden av transkripsjonen. Ordrette transkripsjoner reduserer ofte kompleksiteten i talen, blant annet når uttale, pauser og intonasjon ikke registreres. Disse aspektene har betydning for å forstå meningen i det som blir sagt (Vedeler, 2000).

Vi transkriberte alle ti videoopptak. I begynnelsen av transkripsjonsprosessen prøvde vi oss fram med ulike transkripsjonsformer. Dette for å finne frem til en form som ga oversikt, flyt i teksten og som var hensiktsmessig for analysen. Ifølge Patton (2002) er det viktig at forskeren transkriberer selv, fordi det bidrar til at forskeren blir fortrolig med datamaterialet. Transkripsjonene ble gjennomført i fellesskap, altså med fire øyne og fire ører. Vi valgte å transkribere sammen for å kvalitetssikre det vi observerte. Først transkriberte vi det verbale språket, deretter den nonverbale kommunikasjonen. Ifølge Hagtvatn (2004) dreier kommunikasjon seg om ”å gjøre noe felles”.

Vi kommuniserer med hverandre på forskjellige måter. Det er vanlig å skille mellom verbal og nonverbal kommunikasjon. Med nonverbal kommunikasjon menes den formidling som skjer via kroppsspråket, for eksempel mimikk, gester og holdning. Videre er øyekontakt, kroppsstilling og fysisk avstand, viktige signaler i nonverbale kommunikasjon (Raaheim, 2002). Vi delte opp transkriberingen av det verbale og nonverbale, for å kunne fokusere på ett område av gangen. Å se videoopptak gjentatte

ganger tillater forskeren å registrere spesifikke hendelser i ulike analytiske omganger som for eksempel ved først å registrere verbal kommunikasjon (Walsh, Bakir, Lee, Y-H. Chung & K. Chung, 2007).

Vi beskrev det verbale og nonverbale fortløpende ved siden av hverandre i transkripsjonen (Se vedlegg 1 s. 117). Dette for å kunne se helheten i mor - barn samspillet og for å bedre kunne forstå sammenhengen i hva som skjedde i samspillet. I transkribering av det nonverbale i videoopptakene registrerte vi de kvalitetene (se s. 51) som var relevant i forhold til ICDPs samspilltemaer og problemstillingen. Under transkribering av den nonverbale kommunikasjonen, gjorde vi oss godt kjent med innholdet i samspilltemaene og hvilke av kvalitetene vi skulle registrere i transkripsjonene.

Under transkriberingen benyttet vi oss av to datamaskiner. En ble brukt til avspilling og den andre datamaskinen ble brukt til nedskrivning av det verbale språket og den nonverbale kommunikasjonen. Vi begynte å transkribere etter at instruksjon til sekvensen ble gitt til mor og vi stoppet transkriberingen da stoppeklokken ringte i videoopptaket. Det barna uttrykte ble gjengitt mest mulig lydrett. Transkripsjonene ble nummerert med tallene (Mor) 1-10.

3.5 Analyse av data

Analyse handler om å se etter sammenhenger og relasjoner innenfor datamaterialet. I kvalitativ observasjonsforskning vil ofte datainnsamling og dataanalyse gjøres hånd i hånd (Vedeler, 2000). Gjennom observasjonsprosessen gjorde vi oss tanker og analyser rundt datamateriale og analyseprosessen foregikk dermed parallelt med datainnsamlingen. Analyse av data kan ofte gjøres kort tid etter at data er samlet inn, og i noen tilfeller blir analysen direkte bestemmende for den videre datainnsamlingen. Data kan organiseres og analyseres ut fra kategorier man har fokusert på i begynnelsen av prosjektet, eller man kan foreta en induktiv analyse hvor kategoriene framtrer underveis (ibid.).

3.5.1 Valg av samspilltemaer

ICDP – programmet legger til grunn åtte temaer for godt samspill. Vi valgte å forholde oss til temaene: Vis at du er glad i barnet ditt (1), følg barnets initiativ (2), intim dialog (3), gi anerkjennelse (4), felles oppmerksomhet (5), gi mening (6) og positiv grensesetting (8c). Vi har valgt bort temaene: Utvid, gi forklaringer (7), planlegging steg for steg (8a) og gradert støtte (8b). Rammene rundt de ulike sekvensene med hensyn til noen få minutter til disposisjon i hver sekvens og instruksjonene som mor får, gir lite rom for utvidende og forklarende samtaler (tema 7) mellom mor og barn. Etter gjennomgang av videoopptakene og transkripsjonene, så vi at dette temaet (7) er mindre tilstede i samspillene sammenlignet med de utvalgte temaene. Det samme gjelder for tema 8a og 8b. Disse to temaene var i større grad tilstede i sekvensen ”strukturert lek”, der mor og barn blant annet skal pusle puslespill. Videre kan barnets alder og utviklingsnivå, for eksempel barnets språk, påvirke hvilke temaer som er mest framtrædende i samspillet mellom mor og barn i videoopptakene.

Vi operasjonaliserte de ulike samspilltemaene ved å bruke ICDPs beskrivelse av hvert tema i analysen av samspillene.

I det følgende presenteres de utvalgte samspilltemaene og hvilke kvaliteter vi registrerte i datamaterialet:

1. *Vis at du er glad i barnet ditt*

- Smil og le sammen
- Omfavne, klemme
- Positiv berøring
- Spøk og latter sammen
- Snakke med mild, kjærlig stemme

2. *Juster deg til barnet og følg dets initiativ*

- Tolke barnets kroppsspråk
- Gjette på hva barnet ønsker og føler
- Svarer på hva barnet ønsker og føler
- Tilpasse dine handlinger til barnets tilstand

- Vise interesse for hva barnet gjør

3. *Intim dialog*

- Intim samtale
- Nærkontakt
- Øyekontakt
- Imitasjon og utveksling av positive bevegelser
- Samtale med gjensidig utveksling av tanker, ord og følelser

4. *Gi anerkjennelse*

- Øyekontakt
- Smil
- Positiv berøring som svar
- Gi ros og anerkjennelse med forklaring til hvorfor det er bra

5. *Felles oppmerksomhet (fokusering)*

- Følge med på hva barnet er opptatt av, hva det ser på og er interessert i
- Kalle på barnets oppmerksomhet og rette den imot ting

6. *Gi mening*

- Snakke med barnet om det dere opplever sammen
- Gi navn og beskriv hva dere ser
- Vise hvordan ting fungerer
- Vise entusiasme og engasjement for det dere opplever sammen

8. *C. Positiv grensesetting*

- Lede barnets aktivitet ved å foreslå, peke og si hva som kan gjøres
- Sette klare grenser for hva som er tillatt på en positiv måte. Forklare hva som er tillatt og ikke tillatt
- Gi forklaring når en forbyr barnet noe

3.5.2 Framgangsmåte i analysen

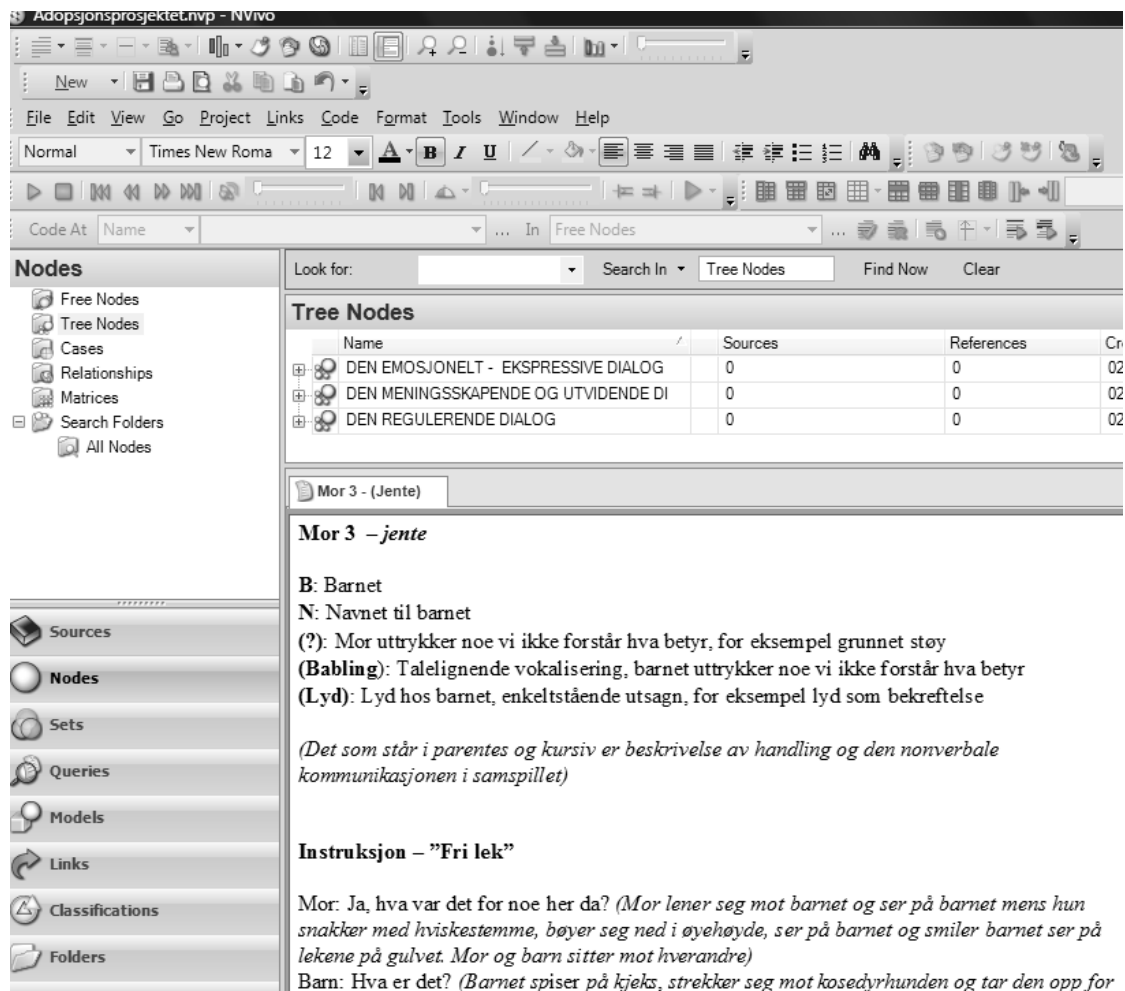
I analysen av datamateriale valgte vi å bruke et verktøy som heter NVivo 8. NVivo er et dataprogram som sorterer og gjør analyse, både på tekst og audiovisuelt materiale. Programmet samler alle forskningsdata og tilbyr en rekke verktøy for å kunne se informasjon i sammenheng. Vi ønsket å kategorisere datamaterialet og opprettet derfor et såkalt ”prosjekt” i NVivo. Vi la inn alle ti transkripsjoner og opprettet kategorier for hvert samspilltema, til sammen syv kategorier. Transkripsjonene ble

grunnlag for koding. Alle ti transkripsjoner ble kodet opp mot de syv utvalgte ICDP samspilltemaene. Vi tok for oss ett og ett samspilltema og gikk igjennom alle transkripsjonene i papirform. Teksten i transkripsjonene ble markert med syv ulike markørfarger. Hver markørfarge representerte ett samspilltema, for eksempel markerte vi teksten som hørte til tema 1 ”Vis at du er glad i barnet ditt”, med oransje fargekode.

Vi gikk igjennom alle transkripsjonene i papirform hver for oss, før vi gikk igjennom dem sammen og kodet dem. Dette gjorde vi for å sikre at vi fant de ”rette” kvalitetene til hvert samspilltema og for ikke å overse gode eksempler. Vi kodet transkripsjonene i NVivo ved at vi markerte den teksten som inneholdt de ulike kvalitetene i samspilltemaene, og ”dro” den markerte teksten inn i de ulike kategoriene. I NVivo brukes begrepet ”Inclusive coding”. Det betyr at ett og samme utsagn eller tekstsegment kan kodes i flere enn én kategori. Dette er det motsatte av ”Exclusive coding”, som betyr at man opererer med gjensidig utelukkende kategorier. Disse begrepene tilsvarer omtrent temaorientert versus variabelorientert koding (Sivesind, 1996). Inclusive eller temaorientert koding er sentralt og nødvendig i kvalitativ forskning blant annet for å kunne ta vare på språkets mangetydighet og kontekstavhengighet. ICDP samspilltemaene ville i noen tilfeller overlappe hverandre. Samme tekst kunne for eksempel bli kodet i to samspilltemaer.

Kodingen av transkripsjonene i NVivo og gjennomgangen av transkripsjonene i papirform med markørpenner, foregikk parallelt. Datamaterialet vårt er omfattende. For å ende opp med et godt analysemateriale, valgte vi å kode kun det vi så på som beskrivende og gode eksempler som illustrerte de ulike nyansene og sidene ved hvert samspilltema. Til sammen har vi ti transkripsjoner og syv samspilltema. For hvert samspilltema gikk vi igjennom alle transkripsjonene. Dette ble til sammen 70 gjennomganger av transkripsjonene. En slik gjennomgang av transkripsjonene i NVivo og papirform ga oss en god oversikt over og innsikt i datamaterialet og mulighet til å gå i dybden. Ved bruk av NVivo samlet vi alt på ett sted og fikk kategorisert datamaterialet. Dette bidro til å gjøre analysearbeidet ryddig og oversiktlig.

Nedenfor er en illustrasjon av NVivo og hvordan vi brukte programmet. Under Tree Nodes er alle dialogene samlet. Innunder hver dialog ligger alle tilhørende samspilltemaer. I vinduet under ligger det en transkripsjon.



3.5.3 Grounded Theory

Grounded Theory ble utviklet av Barney Glaser og Anselm Strauss som en reaksjon på de tradisjonelle induktive og deduktive metodene på 1960 - tallet (Dalen, 2004). Corbin og Strauss (1998, s. 12) beskriver Grounded Theory som: "Theory that was derived from data, systematically gathered and analyzed through the research process.". Teorien som utvikles skal ta utgangspunkt i det empiriske datamaterialet. I denne metoden står datainnsamling, analyse og utvikling av teori i et nært forhold til hverandre (Corbin & Strauss, 1998).

Grounded Theory legger til grunn en induktiv tilnærming, noe kvalitativ analyse i hovedsak er preget av, ved at man trekker slutninger på grunnlag av det enkelte kasus (Vedeler, 2000). Gjennom induksjon skal utvikling av analytiske begreper og teorier utledes fra det empiriske datamaterialet. Denne utviklingen skjer gjennom kodingsprosessen. Den induktive tilnærmingen ble Strauss og Glaser etter hvert uenige om (Dalen, 2004, Corbin & Strauss, 1998). Glaser så betydningen av å møte det empiriske materialet så åpent som mulig uten å være farget av forforståelsen. Man skulle være ”theoretically blank”. Mens Corbin og Strauss på sin side i større grad vektla samspillet mellom empirien og forskeren. Motsetningen til å være ”theoretically blank”, er at data alltid vil være teoriladet. I dette ligger det at forståelsen av det som observeres, og dermed også av data, er preget av teoribestemte forforståelser. Observatøren forstår det som observeres på en teoripåvirket måte (Wormnæs, 2005)

Corbin & Strauss (1998) uttrykker at “although statements of relationships or hypotheses do evolve from data, whenever we conceptualize data or develop hypotheses, we are interpreting to some degree.” (s. 136). Corbin og Strauss (1998) uttrykker at tolkning er en form for deduksjon.

En analyse kan være datadrevet, altså Grounded Theory, og teoridrevet. I vår analyse benyttet vi begge formene. ICDP var vårt teoretiske utgangspunkt da vi observerte videoopptakene. Vi benyttet ICDPs samspilltemaer i analysen av mor – barn samspillene. Hvilke samspilltema vi brukte i analysen, ble imidlertid bestemt underveis ettersom vi så hvilke temaer som var fremtredende.

Denne prosessen ble et dialektisk samspill mellom data, teori og vår måte å forstå dataene på. Videoopptakene er ikke laget for, men med mulighet for, ICDP analyse. Datamaterialet stod for seg selv og ble ikke forandret på grunn av ICDP. Dersom dette skjedde, ville det teoretiske utgangspunktet overkjørt datamaterialet. Istedenfor ble ICDP tilpasset datamaterialet.

3.6 Kvalitetskriterier

3.6.1 Validitet

Ved ethvert forskningsprosjekt bør man stille spørsmålet om forskningen er gyldig eller valid. Validitet er sentralt i observasjonsstudieundersøkelser og defineres som ”graden av korrekte slutninger man kan trekke på basis av resultatene for datainnsamlingen, ikke bare avhengig av ”instrumentet”, men også av prosessen og karakteristika ved gruppen som studeres.” (Fraenke & Wallen, 2008). I følge Vedeler (2000) kan man forenklet si at observasjonsresultater er valide når de beskriver det vi sier de beskriver.

I det følgende har vi valgt å legge vekt på Lincoln og Gubas (1985) *fire* former for validitet i kvalitative studier, se på aktuelle validitetsproblemer og vise hvordan vi kan sikre validitet innenfor de ulike kategoriene i forhold til egen undersøkelse.

Troverdighet betegnes hos Lincoln og Guba (1985) som det primære aspektet ved validitet. Dette aspektet handler om at menneskene i undersøkelsen er riktig beskrevet. Forskning er å flytte grenser og i kvalitative observasjoner er det lett å trå feil. Når forskeren blir et viktig instrument i datainnsamlingen, som i vårt tilfelle, oppstår det usikkerhet (Patton, 2002). I observasjonsforskning regner man med, ifølge Vedeler (2000), at den største trusselen mot resultatenes troverdighet representeres av observatøren, nærmere bestemt observatørbias. Både Silverman (2001) og Vedeler (2000) påpeker at observasjoner forskere gjør, vil inneholde deler av personlig bias siden vi alle påvirkes av våre egne holdninger og erfaringer på ulik måte. Det finnes altså en risiko for at vi tolker og forstår videoopptakene med utgangspunkt i egne erfaringer. Videre er observasjon av videoopptak og at menneskene blir beskrevet på en riktig måte, vårt hovedansvar. Vi som forskere gir mening til en handling basert på observasjonene uten å få bekreftet dette med informantene (Corbin & Strauss, 2008). Kulturforståelsen var viktig og vi var nødt til å bruke tid på å skaffe nok kunnskap om internasjonalt adopterte barn.

I løpet av prosessen var vi bevisste på å skille mellom beskrivelse og tolkning i transkripsjonene. Vi erfarte at dette noen ganger kunne være et vanskelig skille. Vedeler (2000) uttrykker at (bias) problemet kan forebygges blant annet gjennom prøvetranskribering. Dette var noe vi gjorde tidlig i prosessen for å få muligheten til å øve oss og for å finne frem til hvilken transkriberingsform som passet oss best. I prøvetranskriberingsperioden kom vi frem til at vi først ønsket å se på den verbale kommunikasjonen og deretter den nonverbale kommunikasjonen. Dette for å kunne holde fokus på et område av gangen og for å få mest mulig informasjon ut av videoopptakene vi transkriberte. Å dele opp den nonverbale - og verbale kommunikasjonen var samtidig en god måte å sikre validitet på.

Bruk av video bidro til at vi i større grad kunne sikre oss reliable registreringer og koding av observasjonene våre. En fordel ved bruk av videoopptak er at vi kunne se opptakene mange ganger. Et problem i observasjonsstudier kan være at vi som observatører ikke får med oss alt som skjer. Det er viktig å være bevisst at videoregistreringer ikke gir et fullstendig bilde av atferden til de som blir filmet (Walsh et al., 2007). Det kan være mange utenforliggende faktorer som kan påvirke samspillet mellom mor og barn i den aktuelle situasjonen og som dermed ikke gir et representativt inntrykk av relasjonen mellom dem. Det kan for eksempel ha vært en konflikt rett i forkant av opptaket eller dagsformen til mor og barn kan ha påvirkning. Videre kan det føles unaturlig for mor å bli tatt opp på video og dette kan påvirke samspillet mellom mor og barn (Vedeler, 2000).

Vi er to studenter på oppgaven og enkle former for triangulering var mulig i tolkningen av det vi observerte (Vedeler, 2000). Vi så samme videoopptak hver for oss og diskuterte våre observasjoner. Det at vi var to ga oss en større mulighet til å forstå observasjonene slik de skulle forstås. Videre var det mulighet å sikre validitet gjennom forlenget observasjoner. Vår veileder observerte videoopptakene og vi kunne drøfte sammen hva vi så. Forskerteamet vi var en del av og samarbeidet med, var en god kilde til kontinuerlige drøftinger. Dette så vi på som god hjelp til å kvalitetssikre formuleringer og slutninger.

Overførbarhet svarer til ytre validitet og spørsmål om generalisering. Et godt, hensiktsmessig eller strategisk utvalg som kan gi rik og god informasjon ut fra undersøkelsens fokus, kan bidra til overførbarhet i kvalitativ forskning. Utvalget vi valgte å observere var viktig. Som forskere måtte vi være sikre på at observasjonsobjektene hadde stor bredde og var informasjonsrike. Ved en kvalitativ forskningstilnærming kan man ikke generalisere på samme måte som i kvantitative undersøkelser, blant annet fordi antall kasus som studeres er lite (Vedeler, 2000).

Hvordan kan vi generalisere ut fra et utvalg på ti mor – barn samspill? Begrepet analytisk generalisering kan være et svar på dette (Kvale, 1997). Med dette begrepet menes at hensikten er ikke å kunne generalisere forskningsfunnene til å gjelde en hel populasjon, men å utvide forståelsen av temaet en studerer. Vi kan med andre ord ikke generalisere de kvalitetene vi fant i våre utvalgte mor - barn samspill, til å gjelde mor - barn samspill i alle adoptivfamilier. Det vi kan si noe om er hvilke kvaliteter vi så i våre utvalgte mor - barn samspill og beskrive de tilknytningsfremmende prosesser som fantes i disse samspillene. Om mulig kan vi også beskrive noen tendenser vi finner i datamaterialet vårt, som for eksempel mye engasjement hos mødrene. Generalisering i vår masteroppgave handler om i hvilken grad våre funn kan bidra til utvide forståelsen av temaet vi forsket på. ”Enhver som gjennomfører en vitenskapelig undersøkelse, vil ønske at undersøkelsen kan kaste lys over flere enn de som inngår i den konkrete undersøkelsen.” (Andenæs, 2000, s. 304).

Pålitelighet er analogt med reliabilitet. Reliabilitet handler om hvilken målepresisjon instrumentet har og i hvilken grad data kan sies å være konsistente i den forstand at man får tilsvarende data uavhengig av observatør, tid og sted. Vi som forskere er selv det viktigste instrumentet i innsamling og analyse av data. I observasjonsforskning kan observatøren ha ulike roller avhengig av hvor deltakende observatøren er i den aktuelle situasjonen som observeres. Observatørens rolle er av stor betydning særlig med hensyn til spørsmål om i hvilken grad man kan stole på undersøkelsens resultater og konklusjoner (Vedeler, 2000). Siden vi bruker sekundærdata er vi ikke i direkte kontakt med informantene vi observerer og har dermed ikke en direkte påvirkning på dem. Vi kunne se på videoopptakene så ofte og så lenge vi ville, uten at det påvirket

personene i videoopptakene. Video vil være uvurderlig blant annet med tanke på å sikre reliable registreringer og koding av observasjonene (Vedeler, 2000). Bruk av videoopptak sikret oss ubegrenset tilgang til datamaterialet og ved å gå tilbake til videomaterialet kunne vi forsikre oss om at vi registrerte den nødvendige og ”rette” informasjon.

Vi transkriberte videoene i utvalget. I transkriberingsprosessen var det flere momenter som var viktig med tanke på tolkninger og vurderinger av innholdet i transkripsjonen. Kvale (1997) skriver om transkripsjonsreliabilitet og uttrykker at når transkripsjoner av observasjonene først er utført, er det en tilbøyelighet til å betrakte dem som de faste empiriske data i observasjonsprosjektet. Transkripsjonene er imidlertid ikke observasjonsforskningens grunndata, de er kunstige konstruksjoner fra en muntlig til en skriftlig kommunikasjonsform. Enhver transkripsjon fra én kontekst til en annen innebærer en rekke vurderinger og beslutninger.

Hvordan vi leser og forstår en tekst har noe å gjøre med blant annet tegnsetting. For eksempel hvor en setning slutter og hvor det er pause? Transkripsjonskvaliteten kan forbedres ved hjelp av klare instruksjoner om transkripsjonsprosedyrer og - formål, ledsaget av reliabilitetskontroll (Kvale, 1997).

ICDPs åtte temaer for godt samspill ga tydelige rammer og hjalp oss å holde fokus på hva vi ønsket å finne. Videre var NVivo programmet med på å kategorisere og sortere datamaterialet, slik at vi blant annet fikk en bedre oversikt over hva som var viktig i datamaterialet.

Bekreftbarhet svarer til begrepet om objektivitet. Objektivitet handler om observasjonene er faktiske eller korrekte, i motsetning til subjektivitet som handler om at observasjonene er lite valide, for eksempel fordi observatøren var forutinntatt (Vedeler, 2000). I en observasjonsstudie er det viktig at man beskriver det man ser objektivt. Som forskere må vi være oss bevisst våre holdinger, handlinger og andres påvirkning. Dette kan være utfordrende da våre holdninger og vår forforståelse ubevisst kan påvirke analysen. Videre i oppgaven har vi mer i dybden gjort rede for (vår) forforståelse.

3.6.2 Forforståelse

Forforståelse som fenomen er sentralt innenfor den hermeneutiske vitenskapsteorien og aktuelt i forhold til dette masterprosjektet. Hermeneutikk er vitenskapen om tolkningen. En hermeneutisk tilnærming til et materiale inkluderer en åpenhet for ulike tolkninger og er avhengig av tid og kontekst (Wormnæs, 2005).

Wormnæs (2005) beskriver forståelse ved hjelp av en modell der forståelse framstår på bakgrunn av en forforståelse, det vil si en forståelsesberedskap som utløser en primærforståelse av det gitte. Forforståelse kan sees på som de "brillene" vi til enhver tid ser verden igjennom og som farger våre opplevelser, erfaringer og tolkninger av disse. Røkenes & Hanssen (2002) uttrykker at vår egen måte å tenke på er med på å skape det vi oppfatter som virkeligheten, dermed blir tenkemåten en viktig del av det vi kaller individets forforståelse. Denne forforståelsen dannes på bakgrunn av allmennmenneskelige fenomener og individuelle erfaringer. Hjordemaal (2002) hevder det råder enighet om at mennesket alltid blir påvirket av sin forforståelse, men at det har eksistert ulik oppfatninger om hvilke følger dette gir. De klassiske hermeneutikerne, Gadamer, Habermas og Heidegger mente man kunne skille mellom forforståelse som en forutsetning for å forstå noe, og forforståelse som fordreier våre fortolkninger og forståelse (Hjordemaal, 2002).

I samfunnet generelt, litteratur og media, råder det ulike oppfatninger om adoptivbarns utvikling. Til en viss grad vil man alltid bli påvirket av andres holdinger og oppfatninger. Vi kan prøve å møte et fenomen så forutsetningsløs som mulig, men vi kan ikke unngå at vi har tanker om det. Gadamer ser på forforståelse som sentral i utvikling av forståelse og senere tolkning (Dalen, 2004). En analyse av datamateriale vil aldri starte på et nullpunkt, forskeres bakgrunn vil påvirke tolkningen. Ulike oppfatninger kan ha påvirket vår forståelse, noe vi har forsøkt å være oss bevisst, blant annet gjennom å skille mellom beskrivelser og våre tolkninger i transkripsjoner av samspillene. Normen sier at vi skal være oss vår forforståelse bevisst (Dalland, 2000). Dersom forforståelsen i stor grad hadde påvirket våre observasjoner, kunne dette føre til at vi oppfattet samspillene annerledes enn det de i virkeligheten var. Vi

kunne for eksempel forventet at det skulle ligge flere utfordringer i samspillet, enn det i realiteten var.

3.6.3 Do you have to be one to know one?

Denne tesen består av en antagelse om at for å forstå en annen person eller gruppe, må én være (eller være lik) denne personen eller være et medlem av denne gruppen. Fay (1996) kaller denne tesen for ”you have to be one to know one”. Tesens tekniske navn er insider epistemologi, altså for å kjenne andre insidere, må én være en insider selv.

Vår identitet er en funksjon av den sosiale og kulturelle verden som vi lever i. Dette betyr at i en verden med sosial og kulturell mangfoldighet, er mennesker faktisk ganske forskjellig fra hverandre. Din identitet kan sies å være en funksjon av den sosiale gruppen du er en del av. Dersom bare mennesker med lik identitet kan ha en bestemt opplevelse og én må ha en opplevelse for å kjenne den, kan bare mennesker som er medlemmer av en spesifikk gruppe kjenne opplevelsene til menneskene i denne gruppen (Fay, 1996). Denne tesen er relevant i forhold til vårt tema, adopsjon. Kan bare adoptivbarn vite eller kjenne hvordan det er å være et adoptivbarn? Dersom denne antagelsen er rett, betyr det at du må være adoptert for å forske på adopsjon? Denne antagelsen får konsekvenser for sosialvitenskapen, ved at hver gruppe må være sin egen ”sosialforsker” (ibid.). På en annen side kan en viss avstand til temaet gjøre at en kan forholde seg mer objektiv eller nøytral til tematikken.

Tesen ble forkastet basert på forskningsresultater og arbeid utført av personer som ikke var en del av eller hadde noen tilknytning til miljøene de beskrev. At man kjente noen eller hadde vært i miljøet man beskrev viste seg å være en fordel, men ikke en nødvendighet (Fay, 1996).

3.7 Etiske vurderinger

Lov om personregister m.m. av 9. juni 1978 gir normer og regler med sikte på å verne om forsøkspersoners personlige integritet. Videre har Den nasjonale forskningsetiske

komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) utformet forskningsetiske retningslinjer. NESH (2006) definerer forskning som ”systematisk, sosialt organisert søken etter ny og bedre innsikt.” (s. 8). Videre bruker NESH (2006) begrepet ”forskningsetikk” om ”et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet.” (s. 5). Ifølge Vedeler (2000) handler forskningsetikk både om hvilke forskningsspørsmål vi stiller, hvilke metoder vi bruker for å finne svar, og om forskerens forhold til alle deltakere i en undersøkelse og alle som blir berørt av en undersøkelse. Den grunnleggende verdien i forskning er å søke kunnskap og sannhet (ibid.). Videre er det viktig at alle forskningsresultater fremstilles på en pålitelig måte og med metodisk troverdighet (Befring, 2007).

I forhold til adopsjonsprosjektet og vårt masterprosjekt representerer konfidensialitet og anonymisering viktige etiske overveielser. Personlige opplysninger om deltakerne behandles konfidensielt og deltakernes anonymitet sikres ved at krav til oppbevaring av navnelister og lagring av data ivaretas. Det er spesielt viktig i denne sammenhengen fordi adoptivfamilier er en synlig og marginal gruppe. Dette handler om vern av privatlivet og målet er å hindre at bruk og formidling av informasjon skal være til skade for deltakerne i forskningsprosjektet (Befring, 2007). Navn på personer blir erstattet av kodelister hvor man for hver person bruker tall. Vi erstattet ID-numrene, i videoopptakene, med (Mor) ”1- 10” slik at ikke informasjon fra videoopptakene, for eksempel sitater vi bruker, kan spores tilbake til deltakerne i prosjektet. I forhold til anonymitet er det viktig at andre ikke kjenner deltakerne igjen. På en annen side kan gjengivelser av sitater gjøre det mulig at deltakerne selv kjenner seg igjen. Alle videoopptakene vi brukte ble oppbevart på en sikker og forsvarlig måte. Da vi ble tilknyttet dette forskningsprosjektet, skrev vi under på en taushetserklæring.

Bruk av observasjon medfører spesielle etiske utfordringer. Kan det forsvares å utsette familien for mildt stress, for eksempel i forhold til at mor får instruksjoner om hva hun og barnet skal gjøre sammen? På en annen side skal ikke familien utsettes for mer stress enn de vanligvis møter i dagligdagse situasjoner. Foreldrene blir også

minnet på at de kan avbryte observasjonen dersom de ønsker det. En annen utfordring er hvor mye informasjon om hensikten med undersøkelsen foreldrene kan få før det får innvirkning på samspillet. Samtidig skal familiene føle seg trygge og godt ivaretatt under observasjonsprosessen. I adopsjonsprosjektet kunne det at videoopptakene ble gjennomført i hjemmet føre til at familien følte seg trygge (Nordahl, 2007).

Når man skal gjennomføre et prosjekt som innebærer behandling av personlige opplysninger, må man sende meldeskjema til NSD. Siden vi er tilknyttet et forskningsprosjekt, hadde vi ikke behov for å søke om godkjenning fra NSD. Adopsjonsprosjektet har allerede innhentet de nødvendige godkjennelsene for de undersøkelsene som de skal gjennomføre. Våre undersøkelser går ikke utenfor det adopsjonsprosjektet allerede hadde innhentet godkjenninger for. Samtidig måtte vi være oss bevisst de etiske vurderingene som er gjort og begrunnelsene for disse. Vi observerte sekundærdata og var dermed ikke direkte med under gjennomføringen av videoopptakene.

I forhold til dette forskningsprosjektet blir barns særlige krav på beskyttelse relevant. Når barn og unge deltar i forskning har de krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov. Det er nødvendig å innhente samtykke fra foresatte når barn opp til 16 år skal delta aktivt i forskning (NESH, punkt 12, 2006). I vårt tilfelle deltar barnet sammen med foreldrene. Videre framhever Forskningsetisk komité forskerens spesielle ansvar for å belyse situasjonen til utsatte eller svakstilte grupper i samfunnet. Dette fordi det vil kunne bidra til å bedre deres kår (NESH, punkt 22, 2006, Dalen, 2004). Adoptivbarn kan i noen tilfeller sies å tilhøre en slik "utsatt gruppe" på grunn av utfordringer de kan oppleve på visse livsområder.

Dalen uttrykker (Ekern, 2006) at forskning på internasjonalt adopterte barn er et følsomt område. Adopterte barn og unge er en synlig gruppe og publisering av forskningsresultater fører til mer synliggjøring av denne gruppen. Det er viktig at adopsjonsforskning ikke fører til stigmatisering, men skaper økt kunnskap hos adoptivforeldre, hjelpeapparatet og myndighetene. Adopsjonsforskning har blitt

”beskyldt” for å være ”problemfokusert”, noe som kan bidra til generalisering og stigmatisering. I boka *Adoptert* tar Ane Ramm (2007) det hun beskriver som et oppgjør med det hun mener er et problemorientert syn på internasjonalt adopterte barn. Ramm uttrykker at selv normale forhold som er utbredt hos andre, kan bli unormale med ”adopsjonsbriller”. Befring (2007) påpeker at ”forskarar som samlar informasjon om personlege eigenskapar og atferd må vere særleg varsame med å konstruere inndelingar og termar som gir grunnlag for generaliseringar med påfølgande stigmatisering av bestemte grupper.” (s. 69). Vi som forsker på temaet adopsjon, må derfor være oss bevisst hva vi velger å fokusere på, hvilken vinkling forskningen har og hvordan vi presenterer resultatene.

4. Presentasjon og analyse av data

I dette kapittelet presenteres funn med rot i observasjonene, gjennom eksempler og kommentarer. Vi vil beskrive hva som kjennetegner mor – barn samspill i våre utvalgte adoptivfamilier. Ved å ta utgangspunkt i ICDPs samspilltemaer beskrives de tilknytningsfremmede prosessene vi fant i samspillene.

Datamaterialet består av videoopptak, transkripsjoner og koding vi gjorde i NVivo. Dette kapittelet er delt opp i tre deler. Sekvensene, ”fri lek”, ”rydde” og ”ukjent lyd”, representerer de tre delene. I begynnelsen av hver del presenteres innholdet i hver sekvens. Deretter presenteres de samspilltemaene vi registrerte var mest fremtredende innunder hver enkelt sekvens. I slutten av hver del gis det en hovedoppfatning av mor - barn samspillet i den enkelte sekvensen. Noen steder vil vi antyde og stille spørsmålstegn ved noe som tas opp videre i drøftningen.

Kvalitetene (se s.51) vi registrerte innunder hvert samspilltema blir illustrert gjennom eksempler vi kodet i NVivo. Hvilke samspilltemaer som var mest fremtredende viste seg gjennom eksemplene vi kodet. Gjennom observasjon av videoopptakene dannet vi oss et generelt inntrykk av samspillene. Vi gjorde oss notater, memos, som var til hjelp i den følgende analysen.

Noen av ICDPs samspilltemaer er synlige i flere sekvenser. Samspilltemaene er til en viss grad overlappende og vil ”touche” hverandre. I noen tilfeller har ett og samme eksempel blitt kodet i flere samspilltemaer. Som nevnt kalles dette ”Inclusive coding” (se s. 53). Direkte sitat vil stå skrevet i vanlig skrift. Det som står i (parentes) og *kursiv* er beskrivelse av handling og den nonverbale kommunikasjonen i samspillet. Hver observasjonsepisode/eksempel er markert med ny linje når mor og barn uttrykker noe. I noen observasjonsepisoder er det kun mor som uttrykker seg.

4.1 “Fri lek”

I ”fri lek” sekvensen blir mor og barn presentert for en kasse med leker som de skal leke med som de selv vil i fire minutter. Denne sekvensen fungerer som en ”oppvarmingsoppgave” der mor og barn kan venne seg til situasjonen og videokameraet uten krav om å prestere noe bestemt. Denne sekvensen gir en større mulighet til å utvikle et mer naturlig samspill ved at mor og barn ikke får klare instruksjoner, sammenlignet med ”rydde” og ”ukjent lyd” sekvensene. På grunn av blant annet sekvensens åpne rammer, så vi tydelig at mor fulgte barnets initiativ, skapte felles oppmerksomhet og ga mening til barnets opplevelser.

I det følgende presenteres samspilltemaene ”*følge barnets initiativ*”, ”*felles oppmerksomhet*” og ”*gi mening*”, som vi observerte var mest fremtredende i ”fri lek” sekvensen. Datamaterialet ga oss tydelige eksempler på samspilltemaene.

4.1.1 Følge barnets initiativ (2)

Samspilltemaet ”følge barnets initiativ” handler om at mor tolker barnets kroppsspråk, og er oppmerksom på hva barnet ønsker og føler. Mor må forsøke å justere seg til barnet og vise interesse for det barnet er opptatt av.

Mor – barn samspillet i ”fri lek” sekvensen var i stor grad preget av at mødrene fulgte barnas initiativ. Som nevnt har ”fri lek” sekvensen friere rammer og instruksjoner, sammenlignet med de to andre sekvensene, ”rydde” og ”ukjent lyd”. Sekvensen ga dermed større mulighet for at barnet kunne komme med egne initiativ, noe vi opplevde at barnet gjorde. Mor har mulighet til å følge barnets initiativ fordi hun ikke er bundet av noe som skal gjennomføres, jf. ”rydde”. Samtidig observerte vi flere muligheter for mødrene å følge barnets initiativ, som ikke ble utnyttet. Vi så at samspillene ble påvirket av i hvilken grad mødrene fulgte barnets initiativ i leken. Dette vil det gis eksempler på senere.

Samspillene i ”fri lek” sekvensen var preget av to ulike måter å følge barnets initiativ på. Den ene formen viste et initiativ fra mor, som barnet fulgte og som mor bygget videre på. Den andre formen bestod av at barnet uoppfordret kom med et initiativ

som mor fulgte videre. I det følgende presenteres eksempler på de to nevnte formene for å ”følge barnets initiativ”. Først gis det et eksempel på et initiativ fra mor, deretter gis det et eksempel der barnet selv tar et initiativ.

I dette eksempelet introduserer mor en kaffekanne for barnet. Barnet blir interessert i leken som mor presenterer. Barnet følger initiativet til mor ved å finne frem en kopp til mor, for deretter å helle kaffe i den:

Initiativ fra mor:

Mor: Nei, se på den du, kanskje du kan gi mamma en kopp kaffe du? Hm

B: Kopp

Mor: Er det en kopp her da? *(Mor ser etter en kopp, barnet holder fortsatt telefonrøret)*

B: Nei

Mor: Er det ikke det, ser du ingen kopp. Der ja, der var det en kopp *(Barnet finner fram en kopp, viser den til mor, mor og barn har fokus på koppen)*

B: *(Babbling)*

Mor: Skulle mamma få en kopp kaffe da? *(Barnet heller fra kaffekannen ned i koppen, hellelyd)* tusen takk *(Drikkelyd)*. Må du røre litt kanskje?

(Mor 4)

I dette eksempelet ser og bekrefter mor barnets interesse for gravmaskinen:

Initiativ fra barnet:

Mor: Se, hva fant du da? Du, skal mamma sitte her? *(Mor kysser på hodet til barnet, mor peker på teppet)* Skal du sitte sånn, skal jeg sitte her? Skal vi se litt, hva fant du? *(Barnet plukker opp en lastebil, mor skifter stilling, ansikt/ansikt med barnet)* En gravemaskin! *(Mor peker)*

B: Jaa

Mor: En gravemaskin, den var fin.. hæ

B: Det er bil *(Barnet kjører med lastebil, snur seg og ser på mor)*

M: Ja, det er en bil!

(Mor 6)

”Fri lek” sekvensen viste at mødre ofte fulgte barnets initiativ. Vi observerte at mødre var sensitive til barnets ønsker og ble en hjelper og lærermester. Samspillene i sekvensen var tydeligst preget av mest initiativ fra mor, i motsetning til initiativ fra barnet.

I sekvensen fant vi videre at mødre hadde ulike måter å tilnærme seg barnets lek. Noen mødre forholdt seg mer tilbakeholdne/avventende. De fulgte med på hva barnet var opptatt av og interessert i, for så videre å bruke dette som utgangspunkt. Andre

mødre tok i større grad initiativ i leken ved ofte å introdusere nye leker for barnet. I det følgende gis det først et eksempel der mor er avventende, deretter et eksempel der mor i større grad ”styrer” leken.

Nedenfor vises et eksempel der mor er avventende, ser hva barnet ønsker å leke med og lar barnet selv velge leke:

Avventende mor:

B: Leke mer (*Barnet reiser seg*)

Mor: Ja, hva skal vi leke med nå da? (*Barnet finner en gaffel*) Hva har du lyst til å leke nå?

B: (Babbling)

Mor: Hva er det? Hva er det?

B: Gaffel (*Barnet gir mor en gaffel*)

Mor: Skal du lage litt mat til mamma?

B: Ja!

(Mor 9)

I det følgende eksempelet introduserer mor flere leker på kort tid. Først introduserer hun en traktor, samtidig med at barnet har et telefonrør inntil øret. Deretter presenterer mor kosedyrhunden, mens barnet nå har fokus på babydukken. Mor presenterer videre en tallerken og bestikk:

Mor ”styrer” leken:

Mor: Se på den, du kan vippe den sånn, sånn oppi der, se du nå ramlet de ut, se den... er det en (?) tro? Putte de oppi sånn ja, her er også en... se på den da (*Mor tar fram traktoren, barnet har telefonrøret inntil øret*)...det er en skikkelig en, oi...med en grav på (*Barnet ser på traktoren*), her var det mye fint! se på... neimen, se på den da, hva er det for noe (*Mor finner fram kosedyrhunden, barnet ser på kosedyrhunden som mor holder*), en? ... (*Mor avventer*) En hund, vov-vov (*Barnet peker mot babydukken, mor tar opp tallerkenen, barnets blick er på babydukken, mor finner fram bestikk og tallerkener, setter det foran barnet*), også har vi, se... kan... kan vi dekke på, sånn har du også vettu, skal du ha en sånn? Her var det mye fint, skal du spise litt? (*Barnet slår med skjeen på tallerkenen, mor gjør det samme, deretter gjør de det sammen, mor ser på barnet*) Kan du ta den, kan jeg ta den? (*Barnet tar skjeen inntil øret, holder fortsatt telefonrøret i hånden*) Skal du få se en sånn (*Mor holder gaffelen foran barnet, barnet rister på hodet*)

(Mor 7)

I ”fri lek” sekvensen var de fleste samspill vi observerte preget av aktive og kanskje overivrige mødre som presenterte mange leker for barna. Vi observerte noen mødre som forholdt seg ”i bakgrunnen” og var avventende under barnets lek. I begynnelsen oppfattet vi disse mødrene som passive og mindre engasjerte enn de andre mødrene. Etter flere gjennomganger av de samme videoopptakene så vi derimot at denne tilbakeholdenheten kunne gagne barnets lek. Vi så at mors tilbakeholdenhet bidro til

at barnet fikk oversikt over de tilgjengelige lekene og situasjonen. Videre ga mors avventing barnet tid og mulighet til å ta initiativ til selv å velge hvilken leke det ønsket å leke med. På en annen side så vi det samtidig var behov for at mor presenterte leker for barnet for å drive leken fremover, og for å hjelpe barnet til å samle oppmerksomheten sin.

Flere av samspillene i datamaterialet var preget av at mødrene introduserte flere leker for barnet på kort tid. Vi så at dette kunne føre til at barnet ikke fikk mulighet til å utforske leken det holdt på med. Det ble vanskelig for barnet å samle fokuset rundt en leke. Det at mødrene ofte introduserte leker, førte til at de til en viss grad ”styrte” leken. Mødrene ”kontrollerte” det barnet skulle leke med, ved at de valgte temaer og gjenstander for lek. Vi stiller spørsmål ved om mødrene i disse tilfellene klarer å skille sine egne behov fra barnets behov i leken?

I det følgende gis det to eksempler på at mor ikke følger barnets initiativ, der vi oppfattet at barna ga et klart uttrykk for hva de ønsket å leke med. Eksempelene viser tilfeller der mødrene avbryter barnas lek.

I dette første eksempelet holder barnet på med å mate kosedyrhunden. Barnet er midt i leken og fortsetter å mate kosedyrhunden, da mor formidler at hunden er trøtt og skal sove:

Mor: Ja ha det bra, ha det bra. Skal vi prøve disse klossene her da? *(Mor holder en gaffel, legger den fra seg og barnet tar den opp igjen, mor setter klossene foran barnet, mens barnet reiser seg og rører i koppen med gaffelen, mor lager drikkelyd når barnet drikker fra koppen, mor ser på barnet)* Hva tror du de *(Klossene)* kan brukes til? Også bamsen få, bamsen få *(Mor finner fremkosedyrhunden og holder den opp foran barnet mens barnet mater, mor lager drikkelyd når barnet fører koppen mot munnen til kosedyrhunden)*. Å nei nå ble den trøtt, den ble trøtt, skal sove *(Mor legger kosedyrhunden ned på låret sitt, lager snorkelyder, barnet fortsetter å mate kosedyrhunden som ligger på mammas låre)*

(Mor 3)

Nedenfor gis det et nytt eksempel på at mor gjentatte ganger ”avviser” barnets initiativ om å leke med telefonen:

(Barnet tar opp telefonrøret og holder det inntil øret)
B: *(Babbling)* *(Barnet ”snakker” i telefonen)*

Mor: (?) Hvem er det? Se se sånn, når vi er ferdig med telefonen så kan vi legge den oppå sånn (*Mor legger telefonrøret på telefonen*)

B: Nei (*Barnet tar opp telefonrøret igjen*)

Mor: Nei? (*Mor ler, øyekontakt*) ... Hallo, hallo (*Barnet holder telefonrøret inntil øret*)

B: (Babbling) (*Barnet "snakker" i telefonen*)

Mor: Er du hjemme? Skal vi legge på? Skal vi bygge litt med de? (*Mor tar frem klossene, barnet legger på telefonrøret*)

B: (Babbling)

Mor: Nååå, den da... skal vi bygge litt med de? (*Mor setter en kloss foran barnet og skyver telefonen unna*)
Skal vi sette de oppå?

B: Neeii

Mor: Neeii

(*Mor 7*)

Som eksemplene over viser, påvirkes leken og samspillene av at barnets initiativ ikke blir fulgt. Når barnas lek eller initiativ ikke ble fulgt opp eller avbrutt av mødrene, viste barna reaksjoner i form av frustrasjon og leken stagnerte. I datamaterialet så vi videre at den leken som ble avbrutt, ble et tilbakevendende tema for barnet under hele sekvensen. Det så ut som om ønsket om å leke med de ulike lekene, ble et utilfredsstilt behov hos barnet. Vi oppfattet det som om barna i disse tilfellene ikke ble sett på sine ønsker og behov.

4.1.2 Felles oppmerksomhet (5)

Samspilltemaet "felles oppmerksomhet" handler om at mor hjelper barnet med å samle sitt fokus ved å påkalle og lede oppmerksomheten imot ting. Mor kan skape felles oppmerksomhet ved å følge med på hva barnet er opptatt av og interessert i.

Mor – barn samspillet i "fri lek" sekvensen var preget av mye felles oppmerksomhet. Vi observerte at mødrene i stor grad fulgte med på det barna var opptatt av, og påkalte deres oppmerksomhet. Mødrene tok initiativ til lek ved å lede barnas oppmerksomhet mot en bestemt leke. Dette gjorde at mor og barn fikk felles oppmerksomhet på samme gjenstand. For å få barnas oppmerksomhet observerte vi at mødrene påkalte dem ved å si for eksempel "se her", når de presenterte leken. Vi så at mødrene fikk barnets oppmerksomhet når de påkalte den. Videre observerte vi at mødrene introduserte nye leker når barna hadde fokus på egen leke. I disse tilfellene oppfattet vi mødrene som mindre vår på barnas fokus.

Mødrenes sittestilling så vi var avgjørende for å skape felles oppmerksomhet. Samspillet ble begrenset, med hensyn til felles oppmerksomhet, i de tilfellene der barnet for eksempel satt med ryggen til mor. Vi observerte en utvikling i samspillet når mor og barn satt ansikt til ansikt og hadde øyekontakt. De fleste satt ansikt – til – ansikt, som de skal ifølge instruksjonen. Videre så vi at et initiativ fra mor, der mor og barn fikk felles fokus, kunne føre til at det utviklet seg en samtale mellom dem om det de opplevde sammen.

Nedenfor presenteres to eksempler der mor ser hva barnet er opptatt av, og kaller på og leder dets oppmerksomhet.

I dette eksempelet ser mor at barnet har oppmerksomheten mot telefonen. Mor skaper felles oppmerksomhet ved å rette fokus mot det barnet er opptatt av:

Mor: Jaaa, nå fikk babyen på lua! Mor: Åå se her, hva er det for noe a? *(Mor og barn sitter ansikt/ansikt lent mot hverandre, barnet tar tak i telefonen og trykker på knappene, mor har fokus mot barnet)*

B: Æææ

Mor: Telefon? Se, den kan du snakke i *(Mor løfter opp telefonrøret, barnet tar tak i telefonrøret)*

B: Snakke i

Mor: Kanskje du skal ringe til pappa? *(Mor og barn trykker på knappene på telefonen)* Ringe til pappa.. ååå, Trykke på knappen, så må du si hei pappa *(Mor ler, barnet smiler)*, var ikke pappa der? *(Barnet tar tak i lastebilen mens hun holder på telefonrøret, mor peker på bilen, mor og barn har fokus på bilen)* Hva er det for noe a? Lastebil

B: Bil

(Mor 2)

I det følgende eksempelet skaper mor oppmerksomhet mot lua til babydukken. Mor tar initiativ til samarbeid med barnet. Mor og barn får felles oppmerksomhet mot babydukken:

B: (Utydelig språk) *(Barnet holder babydukken)*

Mor: Ja, det er en baby. Nei se, hva er det den har der? Lue, er det lue til babyen?

B: (Utydelig språk)

Mor: Ja, skal jeg holde litt på babyen så kan du... skal vi gjøre det sammen hvis du drar foran... ååå der fikk vi på lua!

B: (Lyd)

(Mor 8)

Mødrene skapte mye felles oppmerksomhet i samspillet med sine barn. Dette gjorde de særlig gjennom å rette barnets fokus mot en leke ved å si ”se her”. Vi observerte at

læring skjedde i de tilfellene der mor og barn hadde felles oppmerksomhet mot en gjenstand.

4.1.3 Gi mening (6)

Samspilltema “gi mening” består av at mor setter ord på det barnet og mor opplever sammen. Mor gir mening til det som skjer rundt barnet ved å gi navn, beskrive og vise engasjement.

I samspillene viste mødrene mye engasjement og entusiasme for det de og barna opplevde sammen. Engasjement og entusiasme viste de gjennom smil, hva de sa og hvordan de sa det, for eksempel gjennom uttrykk som; ”åååå”. Vi observerte at mødrene brukte begreper for å sette ord på lekene, for eksempel bil, katt og skje. Barna til de mødrene som brukte språket aktivt med mange begreper, observerte vi hadde et større ekspressivt ordforråd. Ved å sette ord på opplevelser og bruke begreper, utvidet mødrene barnas begrepsforståelse i stor grad. Samtidig observerte vi noen muligheter til å utvide barnas begrepsforståelse som ikke ble utnyttet. I samspillene ga mødrene mening til ”her og nå” situasjonene, gjennom det nonverbale språket. Det nonverbale språket forsterket det verbale språket, for eksempel gjennom å benevne og peke på en kloss samtidig. I videoopptakene observerte vi videre et par mødre som brukte det vi oppfattet som ”babystemme” (se s. 98). En mor brukte ”babystemme” til barnet gjennom hele videoopptaket. Når hun henvendte seg til voksne endret hun stemmen.

De tre første eksemplene nedenfor illustrerer at mor bruker det nonverbale språket, hun setter ord på ”her og nå”, bruker begreper og viser en lekes funksjon. Avslutningsvis gis et eksempel på en mors mulighet for å snakke med barnet om det barnet var opptatt av.

I dette eksempelet bruker mor det nonverbale språket ved å blåse ned i koppen samtidig som at hun sier at det er varmt:

Mor: Hvor ble det av koppen? (*barnet ser seg rundt etter koppen*) Der, oi skal mamma få litt kaffe av deg kanskje? (*Barnet skjenker fra kannen oppi koppen, gir den til mor*) Tusen takk, E da skal du ha kaffe? Se om du finner en kopp til da? (*Mor setter en kopp foran barnet*) Der, vær så god (*Mor lager drikkelyd og drikker,*

barnet skjenker ned i koppen barnet holder), så deilig kaffe, den er litt varm du må være litt forsiktig (Mor blåser på koppen, lager drikkelyd og drikker, barnet gjør det samme, mor gjentar) Hmm, deilig kaffe du laget, (Barnet skjenker til mor, mor drikker, barnet skjenker til seg selv) tusen takk!

(Mor 9)

I eksempelet nedenfor setter mor ord på ”her og nå” situasjonen:

Mor: Ja, der er knapper! *(Barnet trykker på knappene til telefonen, mor ser på barnet)* Knotter til å ringe med og trykke på, sånn som du gjør nå hmm! Det skulle vært lyd i den

(Mor 8)

I det følgende eksempelet gir mor mening gjennom å sette ord på, vise og peke:

B: *(Finner en kniv, holder den fram foran seg)* Kniiiiiv

Mor: Ja, det er en kniv ja *(Barnet tar opp en gaffel og holder den foran seg)* Gaffel, var det vanskelig å si gaffel kanskje! *(Mor legger en tallerken foran barnet)* Her er det tallerken også, nå kan du bruke kniven og gaffelen på tallerkenen *(Mor peker)*. Sånn som mamma og pappa gjør når de spiser. Også kan du skjære med kniven *(Mor viser)* og så spise med gaffelen.

(Mor 2)

I det overfornevnte eksempelet benevnte mor lekene hun presenterte for barnet. Samtidig viste hun og satt ord på lekenes funksjon. Lekene barnet tok tak i, er dagligdagse leker. Barna vi observerte, lekte med leker man vanligvis bruker i de rutinemessige aktivitetene i hverdagen, for eksempel å skjenke kaffe, spise av tallerken med gaffel og kniv og ”snakke” i telefonen. Det virket som om barnet tok utgangspunkt i det ”kjente”, det vil si barnets livsverden /opplevelsesverden.

I det følgende presenteres et eksempel på en mors anledning til å utvide barnets forståelse. Her hadde mor mulighet til å utvide og snakke med barnet om det barnet var opptatt av, altså ”snakke” i telefonen:

Mor: Kan du ta den, kan jeg ta den? *(Barnet tar skjeen inntil øret, holder fortsatt telefonrøret i hånden)* Skal du få se en sånn *(Mor holder gaffelen foran barnet, barnet rister på hodet)*... en gaffel, nei ikke gaffel, en kniv da *(Barnet rister på hodet)*, bare skje, skal jeg få den da *(Barnet gir en skje til mor)*, takk takk. *(Barnet holder skjeen inntil øret)* Det er ikke telefon *(Barnet ser på mor, øyekontakt)*, nei, det er telefon *(Barnet tar opp telefonrøret og holder det inntil øret)*.

B: *(Babbling)* *(Barnet ”snakker” i telefonen)*

(Mor 7)

Vi observerte at mødrene i stor grad brukte ”fri lek” sekvensen til å gi mening til det barnet opplevde. Mødrene satt navn på og beskrev det de opplevde sammen. Vi

tenker at dette bidrar til å utvide barnets språkforståelse og skape mening. At mor gir mening til barnets opplevelsesverden kan bidra til å skape trygghet hos barnet.

4.1.4 Hovedoppfatning

Som vist overfor er ”fri lek” sekvensen spesielt preget av de tre samspilltemaene, ”følge barnets initiativ”, ”felles oppmerksomhet” og ”gi mening”.

Adoptivmødrene fulgte i stor grad barnas initiativ ved å ta utgangspunkt i det barnet var opptatt av. Når mødrene fulgte barnas initiativ var de sensitive for deres behov og ønsker. Mødrene tok mest initiativ i leken, sammenlignet med barna. Noen var avventende, men de fleste mødrene styrte leken. Videre påkalte og ledet mor barnets oppmerksomhet mot en gjenstand. Dette skapte felles fokus. Mødrene viste stort engasjement og ga mening gjennom å sette ord på ”her og nå” situasjonen. I sekvensen observerte vi at mødrene skapte mulighet for læring gjennom å ta utgangspunkt i det barnet var opptatt av, skape felles fokus og bruke begreper. Generelt sett var det en god stemning i mor - barn samspillet i ”fri lek” sekvensen, der mødrene brukte en vennlig og rolig stemme. Samspillene var preget av gjensidig smil og øyekontakt mellom mor og barn.

4.2 ”Rydde”

I ”rydde” sekvensen skal mor be barnet rydde lekene (oppi kassen) som mor og barn lekte med i ”fri lek” sekvensen. Mor kan ikke rydde lekene for barnet. Sekvensen varer i to minutter. I denne sekvensen kunne vi observere blant annet beskjedgivning, og strategier hos mor. Sekvensen skal kunne frambringe (mild) frustrasjon hos barnet fordi lekene må ryddes bort. I denne sekvensen skal barnet prestere noe. Dette gir mor mulighet til å gi anerkjennelse. Hvordan mor setter grenser på en positiv måte kan påvirke barnets samarbeidsvilje i ”rydde” sekvensen.

I det følgende presenteres samspilltemaene ” *gi anerkjennelse*” og ” *positiv grensesetting*”, som vi observerte var mest tilstede i ”rydde” sekvensen. I datamaterialet fant vi tydelige eksempler på anerkjennelse og positiv grensesetting.

4.2.1 Gi anerkjennelse (4)

Samspilltemaet ”gi anerkjennelse” handler om at omsorgsgiver gir ros og anerkjennelse med forklaring til hvorfor det barnet gjør er bra. Omsorgsgiver kan gi barnet en følelse av å bli sett gjennom øyekontakt og smil.

I ”rydde” sekvensen ga alle mødrene anerkjennelse til barnet gjennom mye ros. De fleste mødrene brukte flere begreper i sin bekreftelse og ros til barnet. Noen av begrepene mødrene brukte var: ”Flink, flott, kjempebra, sånn ja, dette klarer du, oi oi, supert og ja”. Alle mødrene brukte hyppig begrepet ”flink”, når barna ryddet. Enkelte mødre viste liten variasjon i bruk av ros ved at de kun brukte begrepet ”flink”. I stedet for å bruke begrepet ”flink” kunne de sagt ”ja nå ble det færre leker igjen”. Mange av mødrene ga utydelig og lite konkret ros, ved for eksempel å si ”så flink du er”, uten å gi en forklaring til hvorfor det var bra. Vi stiller spørsmålstegn ved bruk av begrepet flink.

Alle mødrene var engasjert i å få barnet til å rydde lekene oppi kassen, særlig når barna begynte å rydde. Engasjement viste de gjennom toneleie og ansiktsuttrykk. Mødrene søkte øyekontakt, smilte, kysset barnet og klappet i hendene når barna ryddet. Vi observerte at de brukte ros for å motivere barna til å fortsette å rydde og for å fullføre oppgaven. I denne sekvensen skal barnet prestere noe, i motsetning til sekvensene ”fri lek” og ”ukjent lyd”. Når barna ryddet så vi at mødrene ga bekreftelse og ros. Videre presenteres tre eksempler fra ”rydde” sekvensen der mødrene anerkjenner barnet gjennom blant annet ros, øyekontakt og smil.

Eksempelet nedenfor viser en entusiastisk mor, som anerkjenner barnet gjennom bruk av ros:

Mor: Ja, så fint (*Barnet begynner å slippe leker oppi kassen*) Sånn ja, dette er jo helt supert altså, jøie meg!

B: Der (*Putter traktoren oppi kassen*)

Mor: Putt det oppi, alt sammen, oi, oi, oi, oi, oi (*Barnet reiser seg opp for å hente leke som havnet utenfor kassen, barnet ler*) Sånn ja, å du og du så flink du er

(Mor 1)

I dette eksempelet anerkjenner mor barnet. Dette gjør hun blant annet ved å klappe i

hendene og gi forklaring til hva som er bra ved å si; ”du er flink til å rydde”:

Mor: Dukka skal oppi kassa å, og klossene (*Barnet rydder babydukken og klossene, mor ser på barnet*), du er flink! Du er flink til å rydde. Koppen å (*Barnet rydder koppen oppi kassen*), nå var det ikke så mye igjen, nå var det bare litt der så er vi snart ferdig. Nå er du snart ferdig

B: Feddig (*Barnet har ryddet alle lekene oppi kassen*)

Mor: Ja, en til her så er vi ferdig, da var du ferdig, åå så flink. Da må vi klappe for T å så flink til å rydde (*Mor klapper og deretter klapper barnet*)

B: Mer

Mor: Mer, ja du var ferdig med å rydde (*Mor ler, mor og barnet ser på hverandre*), du var kjempeflink

(Mor 2)

Eksempelet under illustrerer en mor som anerkjenner barnet gjennom å bruke begrepet ”flink” gjentatte ganger:

Mor: Ja, så flink jente! (*Mor smiler*) Skal du være flink til å rydde oppi der? (*Peker oppi kassen, ser på barnet*)

B: (Babbling)(*Barnet tar opp telefonrøret og ”snakker” i det*)

Mor: Det er ingen som ringer til oss! Kan du putte telefonne også oppi kassa? (*Barnet legger telefonrøret oppi kassen, mor smiler*) Og du klarer det! Jaaa. Du klarer det du M, du er flink altså, du er kjempeflink, (*Mor smiler*) Oi, så bra. Gaffel oppi kassa og så lastebilen oppi kassa jaa. Ååå oppi kassa med den (*Barnet putter leker oppi kassen, mor ser på hva barnet gjør*) Der ja, du er så flink til å rydde opp

(Mor 5)

Som eksemplene ovenfor viser bruker mødrene begrepet flink, men også andre former for ros og bekreftelse. Det er vanskelig for oss å uttale oss om adoptivmødre generelt gir mer ros og bekreftelse enn mødre med biologiske barn. Det vi kan si noe om er at mødrene i datamaterialet roste i stor grad når barna ryddet.

4.2.2 Positiv grensesetting (8c)

Samspilltemaet ”positiv grensesetting” består av at mor legger forholdene til rette og leder barnet på en positiv måte. Mor setter klare grenser ved å forklare hva som er tillatt og ikke tillatt.

I ”rydde” sekvensen skal mødrene få barna til å rydde leker oppi en kasse. Vi observerte at det var utfordrende å få barnet til å rydde lekene, men de fleste barna ryddet da mødrene ba dem om det. Mødrene ble glade når barna ryddet og frustrerte og usikre når de ikke ryddet. Vi så at det kunne være frustrerende for noen av barna og mødrene at ikke mødrene kunne hjelpe barna med å rydde. De barna som ikke ryddet, viste frustrasjon over at de måtte avslutte leken for å rydde.

Det var noe ulikt hvordan mødre ga beskjeder. Noen få mødre ga det vi oppfattet som tydelige beskjeder i ”rydde” sekvensen. Vi observerte at tydelige beskjeder ga barnet en klarere forståelse av hva det skulle gjøre. De fleste mødre ga utydelige beskjeder ved at de for eksempel brukte spørreform. Ulike strategier ble brukt for å få barnet til å rydde. I det følgende presenteres seks eksempler. Først gis det to eksempler der mødre gir tydelige beskjeder. Deretter gis det tre eksempler på utydelige beskjeder:

Tydelig beskjed

I dette eksempelet gir mor tydelig beskjed ved at hun sier konkret hva barnet skal gjøre, og gir en begrunnelse på hvorfor barnet skal rydde:

Mor: De skal opp i kassen (*Barnet ser på mor og mor ser på barnet*)

B: Nei

Mor: Jo, de skal ryddes oppi kassen, fordi de er ikke våres vettu vi har bare lånt dem. Kristin skal ha de med seg hjem igjen.

B: Tiistin (*Barnet legger babydukken oppi kassen*)

Mor: Jaaa, de må oppi kassen

B: Allt

Mor: Ja, alt sammen

B: Alle, ja

(Mor 4)

Eksempelet nedenfor illustrerer en tydelig mor som roser og setter klare grenser ved å for eksempel si; ”nå er vi ferdig med å rydde”:

Mor: Nå skal vi rydde E, nå er vi ferdig med å leke så skal vi rydde så skal vi låne noen andre leker etterpå, kan du putte alle lekene oppi lekekassen E? (*Mor peker oppi kassen*) Nå må vi rydde... alle tingene må vi rydde oppi, sånn ja, ja (*Barnet legger kniven og gaffelen oppi kassen*) vi skal rydde alt oppi så skal vi leke mer etterpå, kjempebra, flott. Bråke litt det gjør ingenting

(Mor 9)

Utydelig beskjed

I eksemplet under er mor utydelig ved at hun ler og gir beskjeder i spørsmålsform:

Mor: (*Barnet trykker på knappene til telefonen*) Ja, de var veldig fine, den var veldig fin den, den var fin

Nei, de virker ikke (*Mor rister på hodet, ser på barnet*), du må putte i ny batteri tror jeg, M, kan du putte leke oppi? (*Mor peker på lekene og oppi kassen, barnet rister på hodet*) Vil ikke? Kan du rydde da... kan du rydde de oppi der? (*Barnet rister på hodet, holder telefonrøret, mor ser på barnet*) Sånn ja! (*Barnet holder tallerken over kassen, ser på mor*) Ja! (*Mor nikker med hodet, peker oppi kassen*) Putte den oppi der! (*Barnet rister på hodet og trekker tilbake tallerkenen barnet holder over kassen, mor ser på barnet*) Nei. Putte den oppi der da?

(Mor peker på en leke og oppi kassen) Nei... oppi kassa (Mor peker oppi kassen) Nei (Mor ler og rister på hodet, barnet holder telefonrøret)

(Mor 7)

I det følgende eksemplet bruker mor spørreform og spør barnet om hvorfor det ikke kan rydde lekene:

M: Men Mari sa vi måtte rydde opp. Kan du rydde opp?
 B: Nei
 Mor: Kan du ikke det
 B: Nei
 Mor: Hvorfor ikke det?
 B: Hei *(Tar opp telefonrøret)*
 Mor: Hallo, L, kan du rydde oppi tingene oppi kassen igjen?
 B: Nei
 Mor: Hvorfor ikke det?

(Mor 1)

I dette eksempelet kommer mor og barn inn i en sirkel der mor gjentatte ganger bruker spørreform som blir møtt av et nei fra barnet:

Mor: Skal vi rydde? *(Mor lener seg inn mot barnet og ser på barnet, barnet står og holder koppen og gaffelen fra forrige sekvens, rører i koppen)*
 B: Neeeeiiiiii *(Høyt tonefall)*
 Mor: Joooo vi må rydde nå *(Nikker samtidig)*
 B: Neeeeiii
 Mor: Skal du putte den oppi der? *(Mor peker på leker først og så oppi kassen, ser på barnet)*
 B: Neeiiii *(Rister på hodet)*
 Mor: Skal du putte den oppi der da? *(Mor pekte på en ny leke og på kassen)*
 B: Neiii
 Mor: Ikke det heller *(Ler)*, var det litt gøy å leke? *(Tørker barnet rundt munnen med hånden)*, se her var det gøy å leke? Skal bamsen putte oppi da? *(Mor ser på barnet, barnet rører med gaffelen i koppen og gir kosedyrhunden som mor holder mat), skal bamse putte opp i kassen? (Holder kosedyrhunden over kassen, viser)*
 B: Neeii *(Barnet slipper koppen og gaffelen)*

(Mor 3)

Som eksemplene overfor viser brukte mange av mødrene spørreform når de ba barna rydde lekene. Vi observerte at bruk av spørreform ofte førte til en "nei" sirkel. Det vil si at mors spørsmål ble møtt med et gjentatt "nei" fra barnet. I de tilfellene der barna svarte "nei" på mødrenes spørsmål om de kunne rydde lekene, førte dette til at noen mødre svarte med "jo vi må det". Mødrene ble på en måte "fanget" fordi barna da ikke hadde noe valg lenger. Vi så også som eksempelet ovenfor viser at mor spurte barnet om "hvorfor" det ikke ville rydde (Mor 1). Vi spør oss om barnet kan svare på dette? Videre observerte vi at bruk av spørreform ga barnet et valg, altså en mulighet

til å svare ”nei”. Brukte mødrene spørreform fordi vi er opplært til å være høflige? Når mødrene fikk svaret ”nei” fra barna, førte dette til at de ble usikre. Videre virket det i noen tilfeller som at noen mødre var usikre på hvordan de skulle ”angripe” situasjonen når de ble presentert for instruksjonen. Samtidig virket det for oss som om det var noe uvant for mødrene å be barna om å gjøre noe de nødvendigvis ikke ville. Eksempelet nedenfor viser en mor som uttrykker usikkerhet etter å ha fått instruksjonen til ”rydde” sekvensen. Vi tenker at dette utsagnet til mor gir et ”dårlig” utgangspunkt for denne oppgaven:

Mor: jeg tror ikke det er så lett når vi først har fått disse lekene

(mor 7)

Noen mødre reagerte med latter når barna ikke ville rydde. Vi opplevde at latter var et uttrykk for usikkerhet og frustrasjon over situasjonen. I de tilfellene der mødrene lo av barna, ga dette barna blandede signaler og skapte usikkerhet. Vi opplevde at flere av barna merket når mødrene var bestemt og ikke. Når mødrene ga utydelige beskjeder, lo av barnet og brukte ord som ”tullekopp” (som en mor sa), tenker vi det kan føre til at barna ikke tok mødrene sine seriøst. Barna skjønte at mødrene ikke mente alvor.

Videre observerte vi at mødrene gjentatte ganger forsøkte å få barna til å rydde opp lekene, blant annet ved hjelp av ulike strategier. I det følgende eksemplifiseres noen av strategiene mødrene brukte for å få barna til å rydde lekene:

Ulike ryddestrategier

I dette eksempelet har barnet fokus på telefonen. Mor later som at mormor på telefonen ber barnet om å rydde:

B: Hei, går det bra, ha det (*Legger på telefonrøret og tar det opp igjen*)

Mor: L, nå synes jeg mormor sa at du måtte rydde opp, hei L, hei, det er mormor og mamma, kan L rydde alle lekene oppi kassen igjen

B: Ja (*Legger på telefonrøret*)

(Mor 1)

Nedenfor vises et eksempel der mor ber barnet si "ha det" til leken. Dette kan gi barnet en forståelse av at nå forsvinner/ avsluttes leken:

Mor: Ja, skal du putte den oppi kassa, ha det kan du si til telefonen og legge den oppi kassa

(Mor 2)

Eksempelen under viser en mor som prøver å få barnet til å holde kosedyrhunden slik at den kan rydde lekene oppi:

Mor: Ikke det heller (*Ler*), var det litt gøy å leke (*Tørker barnet rundt munnen med hånden*), se her var det gøy å leke, skal bamsen putte oppi da? (*Mor ser på barnet, barnet rører med gaffelen i koppen og gir kosedyrhunden som mor holder mat*), skal bamse putte opp i kassen? (*Holder kosedyrhunden over kassen, viser*)

(Mor 3)

I det følgende eksempelet sier mor at barnet må rydde fordi bamsen skal hjem i huset sitt (altså kassen):

Mor: Ja bamsen oppi kassen, bamsen må hjem, hjem i huset sitt (*Barnet reiser seg igjen, mor peker oppi kassen, ler og smiler*)

(Mor 3)

Videre presenteres et eksempel der mor sier at lekene kan sove oppi kassen. Samtidig sier hun at barnet kan snakke litt på telefonen, og deretter rydde resten etterpå:

B: Mamma kaffe (*Barnet rører i kaffekannen*)

Mor: Mamma få kaffe. Jeg synes det tok litt lang tid med den kaffen din! kan du legge... kan babyen sove oppi der? (*Mor holder babydukken over kassen*)

B: Ja (*Barnet legger babydukken oppi kassen mens han holder kaffekannen*)

Mor: Ja, og så kan klossene sove oppi der (*Mor holder klossen over kassen og barnet legger klossen oppi kassen*). Alt kan sove oppi der, her da, den også sove oppi der (*Mor holder en kloss over kassen, barnet legger klossen oppi kassen*). Så flink du er, ÅÅ du! (*Mor klapper og ser på barnet og kysser barnet på kinnet*)

B: ÅÅ, snakke (*Tar opp telefonrøret*)

Mor: Ja, du kan snakke litt til, så kan du rydde resten etterpå. (*B tar opp telefonrøret*) Hallo, er det L (*B rister på hodet*) Er det ikke L, hvem er det da da?

(Mor 6)

Noen av mødrene var kreative og brukte flere ulike strategier for å få barna til å rydde. Andre prøvde de samme strategiene gjentatte ganger. Noen mødre foreslo å spare de lekene som barnet var opptatt av og lekte med til slutt. Vi tenker at dette er en sensitiv måte å tilnærme seg denne oppgaven på, ved at mødrene er oppmerksomme på barnets ønsker og fokus. Eksempelen under illustrerer dette:

”Det var godt at den filmen sluttet nå, før du måtte putte den gravemaskinen oppi kassa”

(Mor 8)

I ”rydde” sekvensen får mødrene instruksjon om at de skal be barnet om å rydde bort lekene. I instruksjonen får mødrene informasjon om at det ikke er noe mål å bli ferdig med å rydde lekene. Alle mødrene fulgte instruksjonene.

4.2.3 Hovedoppfatning

Som vist ovenfor er ”rydde” sekvensen spesielt preget av de to samspilltemaene ”gi anerkjennelse” og ”positive grensesetting”.

Alle adoptivmødrene brukte mye ros og bekreftelse når barna ryddet lekene. Begrepet ”flink” ble brukt ofte. Mødrene viste stort engasjement for å få barna til å rydde, også mens barna ryddet. De fleste mødrene fremstod som noe usikre i forhold til hvordan de skulle ”angripe” oppgaven med å få barnet til å rydde lekene. Mange ga utydelige beskjeder til barnet, for eksempel ved bruk av spørreform. Mødrene veiledet, benevnte og pekte på den leken de ville at barnet skulle rydde oppi lekekassen. Flere ulike strategier ble brukt for å få barnet til å rydde.

4.3 “Ukjent lyd”

I ”ukjent lyd” sekvensen blir barnet utsatt for en ukjent lyd fra en kasse. Lyden skal forestille en apekatt/gorilla. Sekvensen varer i to minutter. Mor får beskjed om at barnet skal sitte på fanget hennes mens instruksjonen gis. Mor må bli sittende på stolen, barnet kan om ønskelig utforske kassen. I denne sekvensen kan vi observere blant annet tilknytnings- og utforskningsatferd hos barnet. Videre kan vi se om mor er oppmerksom på barnets behov og på hvilken måte mor er lydhør for barnets signaler.

I denne sekvensen observerte vi tydelige eksempler på mødre som viste kjærlige følelser, var oppmerksom på barnas behov, ga barnet nærkontakt og snakket med barnet om de det opplevde.

I det følgende presenteres samspilltemaene ”vis at du er glad i barnet ditt”, ”følge barnets initiativ”, ”intim dialog” og ”gi mening”, som vi observerte var tydeligst tilstede i denne sekvensen. Datamaterialet ga oss gode eksempler på disse samspilltemaene.

4.3.1 Vis at du er glad i barnet ditt (1)

Samspilltemaet ”vis at du er glad i barnet ditt” handler om at mor viser positive kjærlige følelser overfor barnet. Dette kan hun vise ved direkte – ansikt - til- ansikt kontakt der mor og barn smiler og ler sammen. Videre er positiv berøring og klemming en måte mor kan vise at hun er glad i barnet sitt på.

I ”ukjent lyd” sekvensen oppfattes alle mødrene som rolige. Mødrene brukte hviskestemme og roet ned barna ved for eksempel å si; ”det er ikke noe farlig”. De fleste barna viste at de ble redde, og da søkte de mødrene. Mødrene var ivaretagende ved at de kysset, klemte og trøstet barna. Vi observerte at dette samspilltemaet var mest fremtredende i denne sekvensen, sammenlignet med de andre sekvensene, ”fri lek” og ”rydde”.

Eksempelen nedenfor viser en mor som bruker nærkontakt gjennom kyss, stryking og vugging for å vise at hun er glad i barnet sitt. Videre snakker hun med rolig stemme og viser kjærtegn ved å si for eksempel; ”gutten min”:

Mor: Nei, vil du sitte her (*Mor holder rundt og kysser barnet, vugger*). Jeg tror det er... jeg tror det er en løve (*Mor ser på barnet*) Hva tror du? Hm, hva tror du gutten min? (*Mor stryker barnet over hodet og kinnen, kysser barnet og ser på barnet, vugger barnet*) Hva tror du gutten min? Tror du det var en liten løve? En løvebaby.

Hm

B: Nei (*Lyd begynner*)

Mor: Vil du gå bort å se (*Mor peker*)

B: Nei

Mor: Nei (*Kysser barnet på hodet*), du kan det hvis du vil. Hvis du har lyst kan du gå ned å se. Kanskje det er noe musikk? (*Peker på kassen og ser på barnet*) Så kan du åpne teppet (*Viser*)

B: Nei (*Mor ler og kysser barnet på hodet, tar armene rundt han*)

Mor: Neihæhei (*Mor humrer*). Det er greit, vi kan sitte her du, så kan vi høre på lyden (*Mor lager apelyd*)

(*Mor 10*)

I ”ukjent lyd” sekvensen har mødrene en større mulighet til å vise omsorg for barna, sammenlignet med de andre sekvensene. Instruksjonen uttrykker at barnet skal sitte på fanget til mor når instruksjonen gis. Dette gir mor mulighet til å gi barnet

nærkontakt og vise følelser for barnet. Videre finner mange barn den ukjente lyden i sekvensen skremmende, noe som gjør at de søker nærkontakt, bekreftelse og trøst hos mor. Vi observerte at mange mødre i stor grad trøstet og klemte barna når de ble redde.

4.3.2 Følge barnets initiativ (2)

Samspilltemaet ”følge barnets initiativ” handler om at mor tolker barnets kroppsspråk, og er oppmerksom på hva barnet ønsker og føler. Mor må forsøke å justere seg til barnet og vise interesse for det barnet er opptatt av.

I ”ukjent lyd” sekvensen fulgte alle mødrene barnas initiativ ved å være sensitiv, tolke og svarer på deres ”redd” signaler. Mødrene tolket barnas kroppsspråk, og så hva barna ønsket og gjorde, for eksempel ved å lese deres reaksjon på lyden. I videoopptakene var det få barn som forlot mors fang eller utforsket kassen da lyden kom. De fleste barna ble sittende på fanget til mor gjennom hele sekvensen. Noen få barn utforsket kassen. De fleste mødrene var sensitive ved at de ikke presset barnet til å utforske kassen, men vi observerte at noen mødre var for pågående i forhold til å oppfordre barnet til å gå bort til kassen. Disse mødrene spurte og oppfordret barna gjentatte ganger, selv når barna ga signaler om at de ikke ønsket det. Et mønster vi observerte i ”ukjent lyd” sekvensen, var at barna først fremstod avventende til situasjonen. Da lyden begynte, ble barna redd og mødrene trøstet.

I det følgende presenteres to eksempler på at mor tolker barnets kroppsspråk og er sensitiv for dets behov. I de to eksemplene nedenfor leser hun barnets kroppsspråk og setter ord på dets opplevelse. Mødrene i eksemplene er sensitive ved at de blant annet ser og respekterer barnas behov og grenser:

I det første eksempelet har barnet gått frem til kassen og tatt av teppet som dekket apekatten. Barnet står ved siden av kassen:

Mor: Skal du klappe på magen til apekatten? (*Mor viser, barnet gjentar mors bevegelse*) Gjøre sånn (*Mor slår på magen sin med begge hender, barnet går det sammen, øyekontakt*), på magen til apekatten. Du kan gjøre det! Apekatten har øyne også, ser du det? (*Mor lener seg frem mot kassen*) Sånn ja! (*Barnet tar på magen til apekatten, barnet ser på mor*) Synes du det var ekkelt? Vil du komme å sitte her? (*Mor holder hånden frem til barnet*)

B: Ja (*Barnet ser på mor, setter seg på mors fang*)
 Mor: Det var litt skummel lyd

(Mor 6)

I eksempelet nedenfor sitter barnet på fanget til mor:

Mor: Nei (*Kysser barnet på hodet*), du kan det hvis du vil. Hvis du har lyst kan du gå ned å se. Kanskje det er noe musikk? (*Peker på kassen og ser på barnet*) Så kan du åpne teppet (*Viser*)

B: Nei (*Mor ler og kysser barnet på hodet, tar armene rundt han*)

Mor: Neihæhei (*Mor humrer*). Det er greit, vi kan sitte her du, så kan vi høre på lyden (*Mor lager apelyd*)

(Mor 10)

Det følgende eksempelet viser en mor som i stor grad oppfordrer barnet til å utforske kassen når barnet ikke ønsker dette. Mor er ”pågående” ved at hun gjentatte ganger oppfordrer barnet til å gå bort til kassen. Vi oppfatter at barnet tydelig viser at det ikke ønsker å gå bort til kassen. Barnet sitter på fanget til mor:

Mor: Ja, (*Jenta snur seg mot mor, klemmer mor og tar armene rundt halsen til mor*) tror du det kommer flere lyder? (*Lyd begynner*) Næmen, er det den samme lyden igjen. Skal du gå ned å se eller, skal du kikke hva som ligger nedi der? Kan du ikke gjøre det, gå og se hva som ligger under teppet (*Barnet rister på hodet flere ganger, snur seg og ser mot kassen, mor ser på barnet*). Skal du gå også se? (*Barnet ser på mor*), skal du ikke, er du helt sikker? (*Barnet rister på hodet og mor smiler, barnet legger hodet på skulderen til mor*), jo gjør det a

(Mor 1)

I eksempelet overfor oppfatter vi mor som lite sensitiv. Vi opplever at hun ikke ser barnet og tar dets signaler og reaksjoner på alvor. På en annen side kan det i noen tilfeller være nødvendig og behov for at mor ”pusher” barnet til å utforske det ukjente.

4.3.3 Intim dialog (3)

Samspilltemaet ”intim dialog” består av en følelsesmessig samtale der mor kommenterer positivt det barnet er opptatt av. Denne intime samtalen inneholder øyekontakt, nærkontakt og utveksling av positive bevegelser.

Alle mødrene vi observerte ga barna nærkontakt når de ble redde. Barna søkte øyekontakt med mor, og vi opplevde at de ønsket bekreftelse fra mor. Flere mødre utvekslet tanker og refleksjoner med barnet omkring den ukjente lyden. Barna søkte

mødrene når lyden kom. Dette var med på å skape en intim dialog mellom dem som bestod av forslag til hva lyden kunne være og nærkontakt.

I det følgende presenteres tre eksempler som illustrerer ulike markører (se s. 51) for intim dialog. I dette første eksempelet illustreres intim dialog gjennom øyekontakt og tanker rundt ukjent lyd:

(Mor og barnet sitter på teppet, barnet sitter mellom benene til mor og med ryggen til mor. Mor klapper og stryker barnet på magen)

B: Eppe (*Barnet snur seg mot mor og ser på henne*)

Mor: Teppe, ja

B: Me

Mor Ja, det kommer snart mer (*Barnet snur seg tilbake mot kassen*), nå skal vi høre på noe T

B: Høe

Mor: Ja, vi skal høre på noe rart

B: (Lyd)

Mor: Ja, sitte på fanget nå

B: Maji

Mor: Mari kan ikke sitte på fanget ditt, det går ikke vettu (*Mor ler*), hæ

B: T vil se (*Barnet smiler*)

(Mor 2)

Eksempelet under viser nærkontakt ved at barnet sitter på/mellom mors fang og lener armen på mor:

(Mor sitter på sengekanten, barnet står ved siden av mor i blikkhøyde, armen ligger på skulderen til mor)

B: Tistin, Tistin

Mor: Hva er det der egentlig?

B: Tistin

Mor: Ja, nå gikk Kristin ut igjen (*Lyd begynner, barnet ser på mor, blikkontakt*)

Mor: Næmmen, næmmen, hva er det? (*Mor og barn skifter mellom å se på hverandre og å se på kassen*)

B: Tistin

Mor: Er det Kristin? (*Mor ler og smiler*) Inni der?

B: Tistin

Mor: Er det Kristin? (*Barnet nikker, mor peker mot kassen*)

B: Neeii

Mor: Neimmen, hva var det?

B: Tistin (*Øyekontakt*)

Mor: Er det Kristin som lager sånn lyd? Det var vel litt rart vel, Kristin lager ikke sånn lyd. Er det noen dyr som lager sånn lyd da? (*Barnet nikker med hodet, lyd begynner*) Hva for et dyr er det der da? (?) (*Barnet setter seg ned på fanget til mor*)

B: Tistin

(Mor 4)

I eksempelet nedenfor klapper mor på magen til apekatten, barnet imiterer hennes bevegelser. Barnet står ved siden av kassen og har tatt av teppet som dekket apekatten:

B: Oii (*Lyd begynner, ser på mor og mor ser på barnet, barnet lager bevegelser med armene*)

Mor: Ohohoh (*Mor lager bevegelser med armene og apelyd*)

B: Neiie

Mor: Det er apekatten som lager lyd (*Mor peker på kassen, ser på barnet*)

B: Neiie (*Barnet ser på kassen*)

Mor: Det er apekatten som lager lyd! Ser du magen til apekatten? (*Mor peker på apekatten i kassen*) Apekatten har mage (*Mor slår på magen sin, ser på barnet, øyekontakt*)

B: Mage (*Barnet slår på magen*)

(Mor 6)

Vi observerte at samspilltemaet ”intim dialog” kunne være noe mindre synlig i alle sekvensene, sammenlignet med de andre samspilltemaene. Det at barna har vært kort tid i familien og har forholdsvis lite språk kan være noen av årsakene til dette. Rammene rundt sekvensene spiller inn og en intim dialog vil kanskje være mer synlig hos treåringene fordi barnet har da utviklet en større språkforståelse og talespråk.

4.3.4 Gi mening (6)

Samspilltema ”gi mening” består av at mor setter ord på det barnet og mor opplever sammen. Mor gir mening til det som skjer rundt barnet ved å gi navn, beskrive og vise engasjement.

I ”ukjent lyd” sekvensen ga de fleste mødrene mening ved å sette ord på ”her og nå” situasjonen. Mødrene sa for eksempel; ”nå skal vi høre på en lyd”. Mor og barn snakket om det de opplevde sammen, og mor ga forslag til hva det kunne være som laget lyd. Vi observerte at de fleste mødrene stilte seg undrende sammen med barnet og stilte spørsmål som; ”hva var det for noe?”. Flere mødre viste og pekte der lyden kom fra. Mange av barna trodde lyden kom fra videokameraet. Alle mødrene var nysgjerrige og viste interesse for lyden.

I det følgende presenteres det to eksempler. I det ene eksempelet gir mor mening gjennom å sette navn på og beskrive hva de så. Det andre eksempelet viser en mor som er undrende og forklarer hva de opplever sammen:

Mor setter navn på og beskriver hva de ser:

I dette eksempelet har barnet forlatt fanget til mor, står ved siden av kassen, og har tatt av teppet som dekket apekatten:

Mor: Det er apekatten som lager lyd (*Mor peker på kassen, ser på barnet*)

B: Neiie (*Barnet ser på kassen*)

Mor: Det er apekatten som lager lyd! Ser du magen til apekatten? (*Mor peker på apekatten i kassen*) Apekatten har mage (*Mor slår på magen sin, ser på barnet, øyekontakt*)

B: Mage (*Barnet slår på magen*)

Mor: Skal du klappe på magen til apekatten? (*Mor viser, barnet gjentar mors bevegelse*) Gjøre sånn (*Mor slår på magen sin med begge hender, barnet går det sammen, øyekontakt*), på magen til apekatten. Du kan gjøre det! Apekatten har øyne også, ser du det? (*Mor lener seg frem mot kassen*) Sånn ja! (*Barnet tar på magen til apekatten, barnet ser på mor*) Synes du det var ekkelt? Vil du komme å sitte her? (*Mor holder hånden frem til barnet*)

B: Ja (*Barnet ser på mor, setter seg på mors fang*)

(Mor 6)

Mor er undrende og forklarer hva de opplever sammen:

Nedenfor presenteres et eksempel der barnet forlater mors fang og går mot kassen.

Når lyden begynner søker barnet mot mor igjen:

Mor: Skal du se på den? Hva er det (*Mor ser på barnet*), hva er det der borte? Hæ

B: (*Peker på kamera*) (*Barnet går ned fra fanget til mor*)

Mor: Nei det er ikke den, det er den (*Barnet går mot kassen, mor bruker hviskestemme, barnet snur seg og går mot moren når lyden begynner igjen, mor løfter barnet opp på fanget slik at barnet står på fanget hennes*) Hva var det, hva var det? (*Mor smiler og barnet peker, begge ser på kassen*)

Mor: Ja, hva var det? (*Mor ser på barnet og barnet peker*)

Mor: Ja se, det er ikke farlig, ja det er ikke farlig. Ja, det er bare en boks. Det er bare en boks med teppe på, det er bare en boks med teppe på, (*Barnet søker mors hals og mor klemmer henne inn til seg*) hæ, ja det er ikke farlig, ikke farlig, vil du se på den? (*Mor ser på barnet, mor vugger på kroppen mens barnet holder rundt halsen hennes*)

(Mor 3)

Da barna ble redde for lyden de hørte, beroliget alle mødre barna ved å sette ord på og beskrive det de opplevde. Vi oppfattet det som om barna søkte mødre for å få en forklaring på en ukjent situasjon som kunne være vanskelig å forstå.

4.3.5 Hovedoppfatning

Som vist ovenfor er ”ukjent lyd” sekvensen spesielt preget av de fire samspilltemaene ”vis at du er glad i barnet ditt”, ”følge barnets initiativ”, ”intim dialog” og ”gi mening”.

I sekvensen oppfattes mødre som en trygg base barna forlater og kommer tilbake til. Flere mødre oppfordret barna gjentatte ganger til å gå bort til kassen og se oppi. Det ble satt ord på ”her og nå” situasjonen, som var apekatt/gorillalyd. Mødrene var

sensitive og fulgte godt med på barnas reaksjoner. De aller fleste barna ble redde. Da barna ble urolige og redde, trøstet, klemte og vugget mødrene dem.

Vi vil i det siste kapittelet trekke tråder rundt noen av de funnene vi fant interessante og mest fremtredende i datamaterialet.

5. Drøftning

I forrige kapittel ble funnene fra observasjonene beskrevet og presentert. Presentasjonen av datamaterialet og analysen ga et bilde av hva som kjennetegner mor – barn samspillet i adoptivfamilier. Videre presenterte vi tilknytningsfremmende prosesser i mor – barn samspillet med utgangspunkt i ICDPs samspilltemaer. I dette siste kapittelet velger vi å knytte noen av funnene opp mot teori og drøfte overordnede temaer som fanger datamaterialet. Funnene som drøftes bygger på ICDPs åtte temaer for godt samspill, selv om ICDP ikke vil bli nevnt i stor grad i dette kapittelet. Avslutningsvis i kapittelet presenteres sluttkommentarer.

5.1 Hva skiller samspillet i adoptivfamilier fra samspillet i biologiske familier?

Helt fra fødselen av er spedbarnet predisponert for sosialt samspill med sine omsorgsgivere og er avhengig av erfaringer i nært sosialt samspill med omgivelsene (jf.kap.2.4). For barn som vokser opp med sine biologiske foreldre, starter dette sosiale samspillet helt fra fødselen av og danner grunnlag for å bygge en god og nær relasjon. I en adoptivfamilie er rammene rundt foreldre – barn samspillet og relasjonen annerledes. Samspillet får en annen og senere start og samspillet starter først når barn og adoptivforeldre møtes. Adoptivbarn har ofte sine første samspillerfaringer fra institusjon og har vært igjennom ett eller flere brudd i relasjoner (jf. kap.2.1). Disse erfaringene kan påvirke og prege barnet i samspillet med nye omsorgsgivere. I de tilfellene der barna er krevende kan samspillet i familiene bli ekstra utfordrende.

Når et barn er født og det skal opprettes en relasjon mellom mor og barn, er det mange biologiske prosesser som spiller inn. Margaret Mahler hører til den psykodynamiske tradisjonen, og Mahlers teori fokuserer på hvordan barn under tre år oppfatter sin mor. Teorien deler småbarnsfasen inn i tre. Den første fasen i utviklingen kalles for den autistiske. I den andre fasen, den symbiotiske, opplever barnet sin verden som en enhet av seg selv og moren. I 5 – 6 måneders alderen

begynner separasjon – individuasjons – prosessen som er sentral for barnets psykologiske utvikling (Egidius, 2000). Vi vil fokusere på den andre fasen, fordi vi ser denne som mest relevant i forhold til den første tiden i en adoptivfamilie.

I biologiske familier oppfattes ofte mor og barn i den første tiden som en symbiose. Begrepet symbiose handler om to menneskers nære psykiske avhengighet av hverandre som, ifølge Mahler, mor og barn i barnets første måneder (ibid.). I adoptivfamilier har ikke mor og barn vært en enhet fra fødselen av, og de har et forskjellig utgangspunkt. Mahler mener spedbarn bygger sine første mentale representasjoner av omgivelsene sammen med moren og bare langsomt lærer å skille mellom seg selv og moren. Ifølge Mahler klarer spedbarn først å skille representasjoner av seg selv og moren klart fra hverandre i 12 – 18 måneders alderen. Det er dermed ingen klar relasjon mellom de to objektene tidlig i barns liv (Tetzchner, 2001). Ifølge Mahler trer relasjonen mellom mor og barn først fram når barnet er i stand til å skille mellom mentale representasjoner av seg selv og moren. Dette står i motsetning til Bowlbys teori, som uttrykker at relasjonen blir dannet som et resultat av erfaringer som omsorgsgivere og barn har felles. Ifølge Stern (2003) er det ikke empirisk grunnlag for Mahlers antakelser. Stern mener at barn helt fra fødselen av begynner å danne en oppfattelse av seg selv som også relasjonen til moren og andre omsorgsgivere bygger på. Tar man utgangspunkt i Mahlers teori vil ikke adoptivbarn ha opprettet en klar relasjon til sine omsorgsgivere før ved ett års alder. Dette gir grunnlag for å tro at barn som adopteres ved ett års alder ikke vil ha opplevelse av brudd i relasjon til sin biologiske mor.

Forskjellene mellom en adoptivfamilie og en biologisk familie viser seg gjennom måten barnet er kommet inn i familien på. Relasjonen mellom barn og omsorgsgiver starter med to parter som er annerledes enn i et biologisk samspill. Forskjellene viser seg også gjennom ulikheter i genetisk utrustning og etnisk og kulturell bakgrunn mellom barn og foreldre i adoptivfamilien. Dette kan føre til forskjeller i mor og barns temperament og væremåte (jf. kap.2.4). Det kan ha stor betydning for foreldre å finne likhetstrekk og kunne gjenkjenne noe av seg selv i et barn. Dette kan styrke

følelsen av identifikasjon og ha betydning for utviklingen av et nært forhold mellom barn og foreldre. I adoptivfamilier kan det være vanskeligere å finne noe man kan gjenkjenne seg i og identifisere seg med (jf.kap.2.4). Disse forholdene kan påvirke utvikling av nærhet i relasjonen mellom mor og barn.

Samtlige familier som ønsker å adoptere et barn fra utlandet, blir utredet og godkjent for adopsjon av Barne-, ungdoms- og familieetaten (Bufetat). Det vil si at adoptivforeldre er offentlig godkjente foreldre. Dette er foreldre vi oppfatter kan vise god omsorg og som kan tilrettelegge for utvikling av et godt samspill med barnet sitt. Biologiske foreldre må ikke igjennom en slik godkjennelsesprosess. Utredningen av adoptivforeldre omhandler alle sidene ved søkernes livssituasjon man tenker har betydning for adoptivbarns omsorgs- og oppvekstvilkår, for eksempel familieforhold, ekteskap, yrke, oppvekstmiljø, motiv for å adoptere og kunnskap om og erfaring med barn (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009). På en annen side tenker vi at en utredning av foreldrene ikke nødvendigvis vil vise om foreldrene i praksis vil gi barna god omsorg, eller gi et fullstendig bilde av foreldres samspillkompetanse.

Adoptivforeldre er ofte bedre forberedt på å få et barn, sammenlignet med andre foreldre. Mange har deltatt på adopsjonsforberedende kurs. Kurset kan ha en positiv virkning i form av at foreldrene blir bedre rustet til å ta imot barnet samt møte utfordringer som kan oppstå. Samtidig kan adoptivforeldre ha et større behov for å bli forberedt fordi de vil møte utfordringer ikke alle foreldre får. Rammene rundt familiene er også noe som kan gjøre adoptivforeldre mer forberedt på å få et barn. Med rammer mener vi blant annet at mange adoptivforeldre har yrker innenfor humanistisk – sosiale områder. De er stabile familier i forhold til lav skilsmissestatistikk og er noe eldre enn norske førstegangsfødende (jf. kap.2.1). Disse forholdene gjør at foreldrene er mer reflekterte og realistiske i forhold til hva det vil innebære å få et adoptivbarn. På en annen side uttrykker Clifford (2009) at en ikke bør slå seg til ro med tanken om at ”ressurssterke” adoptivforeldre vil være spesielt godt utrustet til å håndtere vansker hos barnet. Ifølge Clifford (2009) støtter ikke forskningsresultater opp under slike antakelser.

5.2 Foreldrerollen

I dagens samfunn er man opptatt av omsorgsgiver - barn samspillet. Det er utviklet mange foreldreveiledningsprogrammer som har fokus på samspillet i familien, blant annet ICDP og Marte meo. Killén (2000) uttrykker at vi er blitt så opptatt av samspill at vi står i fare for å glemme at foreldrerollen er mer enn det. Det er generelt sett store krav til foreldre og forventningene til dem øker. Det stilles kanskje høyere krav til adoptivforeldre enn til andre foreldre fordi barnas historie kan skape flere utfordringer. Foreldrene kan samtidig stille høye krav til seg selv fordi de har påtatt seg en oppgave om å adoptere. De blir lagt merke til av andre foreldre og kan føle at de er i fokus. Videre kan foreldrene oppleve høyere krav fordi de er ressurssterke og ”offentlig godkjente”. Ifølge Winnicott (1969, ref. i Killén, 2000) står profesjonelle i fare for å stille krav til foreldre om perfeksjonisme. Faren for å profesjonalisere foreldreskapet er sannsynligvis enda større i dag enn i 1960 – årene. I begrepet profesjonalisering ligger økt foreldrekompetanse. Foreldreskapet forventes å bli utøvd på en tilnærmet perfekt og profesjonell måte. Fokus på samspillet mellom foreldre og barn kan for noen være en utfordring. Dersom foreldreskapet ikke ivaretas på en positiv måte kan foreldrene oppleve en følelse av utilstrekkelighet.

Hafstad og Øvreeide (1998) beskriver foreldrerollen som en sosial konstruksjon basert på forventninger for hvordan man skal agere. Dette innebærer at rollen hviler på andres ideer, noe som kommer til uttrykk gjennom andres utførelse av foreldrerollen. Gjennom gode rollemodeller styrkes derfor foreldrenes realkompetanse og blir en viktig kilde til kunnskap om foreldrerollen. Adoptivforeldre kan oppleve at de mangler rollemodeller for hvordan de skal være foreldre for et barn. Kirk (1964) uttrykker at nærkontakt med andre adoptivfamilier er av stor betydning for utvikling av rolleidentitet. Dette synet støttes av Hafstad og Øvreeide (1998) som mener at foreldrenes viktigste kilde til kunnskap om foreldrerollen er å ha sett eller opplevd andre som har samme rolle. Kirk (1964) uttrykker videre at adoptivforeldre ikke har andre å sammenligne seg med enn biologiske foreldre. Foreldre har behov for samtalepartnere og andre å dele erfaringer med.

Vi observerte mange gode mor – barn samspill. Dette til tross for at barna har vært kort tid i familien. Barna har tilbrakt de første levemånedene i et lite stimulerende miljø. De har overlevd den første tiden, noe som tilsier at barna har beskyttende egenskaper. Barna kan sies å være resiliente, det vil si motstandsdyktige til tross for store belastninger tidlig i livet (jf. kap.2.3). På bakgrunn av barnas tidlige erfaringer vil man kanskje forvente at samspillet mellom mor og barn ville vært mer preget av barnas bakgrunn enn det synes å være i våre samspillobservasjoner. I gode samspill legger vi at det var en god stemning mellom mor og barn, der samspillene var preget av gjensidige smil og øyekontakt med felles fokus mot det barnet var opptatt av. Mødrene viste engasjement og entusiasme for oppgavene og hadde stor interesse for det de opplevde sammen med barnet.

Noe av grunnen til at mor – barn samspillene vi observerte synes å være gode, kan være fordi mødrene var gode tilretteleggere i leken. De kom blant annet med initiativ i leken ved å introdusere og plassere leker foran barnet. Dette kan bidra til å skape en god relasjon og forutsigbarhet for barnet. Det er grunn til å tro at mødrene fikk eller tok rollen som tilretteleggere fordi barna er lite stimulert og har få samspillerfaringer. Mange adoptivbarn er forsinket i sin utvikling, når det gjelder for eksempel språk og i forhold til gode utviklingsfremmende samspillerfaringer (jf. kap.2.1). Vi observerte at adoptivmødrene kunne være overivrige. Med det mener vi at mødrene tok mye initiativ i leken og i noen tilfeller for mye. De ga for lite rom til at barna fikk prøve seg fram selv slik at de fikk mulighet for å mestre. Det å gi barnet rom kunne ført til bekreftelse fra foreldrene, noe som er viktig for barnets selvfølelse. Vi spør oss om mødrene var overivrige for å stimulere barnas utvikling? På en annen side kan man spørre seg om det å være overivrig er et generelt trekk hos de fleste mødre i samspill med sine barn.

Som nevnt overfor, observerte vi at mødrene i stor grad var tilretteleggere for barna i leken. I denne sammenheng får vi assosiasjoner til begrepet ”curlingforeldre”. I dette begrepet legger Hougaard (2005) at ” barnas vei blir feid og glattet og holdt fri for enhver hindring, alt er bra og de små skal ikke behøve å tenke på annet enn å være barn under de best mulige forhold.” (s. 70). Videre sier Hougaard (2005) at det finnes

en stadig større gruppe foreldre som går under betegnelsen ”curlingforeldre”. Flere av mødrene vi observerte kan falle inn under dette begrepet. Vi observerte mange adoptivmødre som var utydelige og kanskje for ivaretagende. Med utydelige mener vi at mødrene var usikre når de skulle be barnet rydde lekene. De brukte for mange ord og noen hadde forklaringer som kunne forvirre den opprinnelige beskjeden. Usikkerhet viste de gjennom å bruke spørreform når de ga barna beskjeder. Vi opplevde videre mødrene som for ivaretagende. De oppfordret barna i for liten grad til å utforske kassen i ”ukjent lyd” sekvensen.

Mange av barna viste reaksjoner på den ukjente lyden og de ga signaler på at de ble engstelige og redde og hadde behov for trøst. Vi observerte at mødrene trøstet, beroliget og ga mye nærkontakt i ”ukjent lyd” sekvensen når barna trengte det. Mødrene var sensitive for barnas signaler og reaksjoner. De beroliget og trøstet dem så lenge de ønsket det. På en annen side stiller vi spørsmål ved hvem sitt behov for nærhet som ble tilfredsstilt, morens eller barnets behov? Vi opplevde at noen av mødrene selv hadde behov for å gi barnet nærkontakt og beskyttelse. Det at mødrene viste omsorg og trøstet barna, er viktig for å utvikle en nær relasjon og tilknytning. Ifølge Klette (2007) fremhever både Bowlby og Ainsworth trøst og fysisk nærhet mellom mor og barn som viktig i utviklingen av trygg tilknytning. Klette (2007) beskriver trøst som særegne handlinger som lindrer barnets frykt, smerte og sorg. Trøst innebærer fysisk og følelsesmessig nærhet der den voksne er tilgjengelig for barnet. Behov for og varighet av trøsten bestemmes av barnet og gis på den andres premisser. Fysisk trøst antas å være spesielt viktig for små barn. Trøstens resultat er at barnet blir i stand til å utforske igjen. Sensitive mødre trøster barnet når det trenger det, lar barnet utforske når det trenger det og trekker ikke barnet til seg. Videre hevder Klette (2007) at det å beskytte barna mot farer og store påkjenninger, fremstår som en fundamental omsorgsoppgave for foreldre.

Adoptivbarn er svært ønsket og etterlengtet og mange adoptivforeldre har ventet lenge på et barn. Barnet har ofte hatt en vanskelig start på livet og foreldrene ønsker alt det beste for barnet sitt. I noen tilfeller synes kanskje foreldrene synd på barna og ønsker ikke å påføre barna ekstra ”belastning” ved å stille krav. Kan barnet være så

ønsket at foreldrene ikke stiller tydelige nok krav til dem? I ”rydde” sekvensen observerte vi at det virket noe uvant for mødrene å stille krav ved å be barna gjøre noe de nødvendigvis ikke hadde lyst til. ”Rydde” sekvensen ble et eksempel på at mødrene fikk problemer med å sette grenser. Det kan være vanskelig for mødrene å stille krav når de er utrent på samspill. Samtidig vet mødrene mye om hva adoptivbarn har vært igjennom, blant annet ved å ha deltatt på adopsjonsforberedende kurs. Det kan være mer utfordrende for en mor å kreve noe fra sårbare barn enn fra barn man tenker er mer robuste.

Barna vi observerte har vært kort tid i familien og er derfor fortsatt i en ”bli kjent” og tilknytningsfase. Det kan være vanskelig å sette grenser i en tilknytningsfase. Adoptivbarn har opplevd brudd i tilknytning, og må knytte seg til nye omsorgspersoner (Sætersdal & Dalen, 1999). Barnas tilknytningsprosess blir forsinket. I den første tiden i familien vil fokuset være på å opprette en relasjon og knytte seg til hverandre. For adoptivbarn er det i mange tilfeller en forskjell mellom deres psykologiske og biologiske alder. Barna er toåringer, men de er ikke toåringer i forhold til hvor de er i utviklingen av for eksempel tilknytning. Barna kan være et annet sted i utviklingen fordi barna ikke har fått med seg ”grunnmuren”. Samspillene kan derfor oppfattes som primitive og barna kan vise andre reaksjoner og atferd enn det som forventes for alderen. Dette kan føre til at det er vanskelig for foreldrene å vite hva de kan kreve av barna. Adoptivbarn har ofte forsinket utvikling, og dette kan skape usikkerhet. Generelt sammenligner foreldre seg med andre foreldre. Foreldrene må ta utgangspunkt i barnets utviklingsnivå og stole på seg selv. Videre har foreldre og barn få samspillerfaringer, og dette kan skape usikkerhet både hos barnet og foreldrene.

Som nevnt, oppfattet vi mange av mødrene som usikre, spesielt i ”rydde” sekvensen. Denne usikkerheten viste seg gjennom beskjedgivning til barna. Mødrene ga utydelige beskjeder med bruk av spørreform. Når barna motsatte seg å rydde, ble de usikre på hvordan de skulle angripe situasjonen videre. Mødrene viste også usikkerhet gjennom det de uttrykte da instruksjonen ble gitt. Alle mødrene prøvde å fullføre oppgaven med å be barnet rydde lekene i ”rydde” sekvensen, selv om

responsen fra barna ofte var negativ. Vi observerte at mødrene var oppgaveorienterte og prøvde å fullføre oppgaven selv med motstand fra barna. Vi spør oss om ikke det å få til en god samarbeidsrelasjon og å ivareta barnet generelt er viktigere enn å følge instruksjoner. Det å følge instruksjonen fungerte når samspillet var preget av felles oppmerksomhet, tydelighet og vennlig tone.

5.3 Ros og anerkjennelse

Begrepet anerkjennelse er stort og kan være vanskelig å definere. Anerkjennelse innebærer at ”jeg ser deg” og betyr at jeg lar deg være ”ekspert på din egen opplevelse”. Begrepet viser til helheten i relasjonen og sier noe om hele måten å være i relasjon til andre. Anerkjennelse er en væremåte eller en holdning og ikke en kommunikasjonsteknikk (Bae, 1988).

Som nevnt tidligere viste mødrene i datamaterialet anerkjennelse gjennom blant annet øyekontakt og smil. Hvordan anerkjennelse uttrykkes viser seg, ifølge Hundeide (2007), å variere kulturelt og sosialt. Noen kulturer er preget av høylytt verbal ros. I andre kulturer skjer ofte anerkjennelse mer diskret og indirekte med et smil og vennlig nikk når barnet har utført en handling (ibid.).

Anerkjennelse kan kommuniseres på mange forskjellige måter blant annet gjennom ros. Å gi anerkjennelse innebærer at barnet får en følelse av å ”bli sett” og bekreftet. Barnet kan utvikle tro på seg selv og en opplevelse av å få til noe ved at den voksne reagerer positivt når barnet gjør noe bra (Bufetat, 2008). Vi så at mødrene roste og anerkjente barna i stor grad, særlig i ”rydde” sekvensen når barna gjorde det mødrene ba dem om. Mødrene roste gjennom bruk av ulike begreper. Begrepet ”flink” var et ord som de fleste mødrene benyttet. Vi gjør oss tanker om at det å være konkret i måten å gi ros på, for eksempel ”så fint at du ryddet alle klossene i kassen”, er mer spesifikk og oppbyggende. I presentasjon av data og analyse stilte vi spørsmålsteget ved bruk av begrepet ”flink”. Slik vi observerte begrepet ble brukt, så vi få eksempler på at mødrene ga forklaring på hvorfor barnet var flink. Vi oppfatter begrepet som utydelig. Bruk av begrepet setter fokus på å være flink og gir ingen

forklaring på hva som er bra med det barnet gjør. Generelt oppfattet vi rosen mødrene ga som lite spesifikk.

I en artikkel i Aftenposten spør Jesper Juul (2006) om det er galt å rose barn? Juul (2006) uttrykker at det er hvordan og hvorfor foreldre roser barna sine som bestemmer effekten. Videre vil Juul erstatte ros med mer bruk av anerkjennelse. Anerkjennelse er et alternativ til ros og kritikk. Bruk av anerkjennelse gir bedre mulighet for at barnet utvikler en sunn selvfølelse og at det utvikles en likeverdig relasjon mellom voksne og barn. Juul (2006) hevder at barn som vokser opp med ros og/eller kritikk som dominerende elementer i oppdragelsen blir usikre på seg selv og avhengig av andres aksept og bekreftelse. Barnepsykologene Launes og Svendsen (2006) kommenterer denne artikkelen, og mener det er tankevekkende at Juul sprer usikkerhet om ros og at problemet snarere er motsatt. De voksne gir i perioder for lite ros og tilbakemeldinger og for mange negative tilbakemeldinger (ibid.). Vi observerte at mødrene ga ros i den sekvensen der barnet skulle prestere noe ("rydde"). I de andre sekvensene var samspillene i større grad preget av mye anerkjennelse gjennom øyekontakt, smil og positiv berøring.

Adoptivbarn har ofte sine første samspillerfaringer fra institusjon. De fleste har mangel på gode samspillerfaringer, deriblant opplevelser av å bli rost og anerkjent. Disse barna kan ha et særlig stort behov for å få opplevelser av å bli sett og bekreftet på en anerkjennende måte. Dette kan bidra til at barnet får mestringsfølelse og utvikler et positiv selvbylde. Launes og Svendsen (2006) uttrykker at hensikten med ros er mange: Å gi barnet trygghet og forutsigbarhet, tro på egne ferdigheter og fremme læring. Ros styrker barnets selvfølelse og selvtillit. Selvfølelse er den indre opplevelse av vår egenverdi og mestringsevne.

Som nevnt skaper anerkjennelse utvikling av en likeverdig relasjon mellom voksne og barn. Vi får tanker om voksnes posisjon i relasjonen til barn. Bae (1988) uttrykker at voksne alltid vil være i en mektig posisjon vis – à – vis barn når det gjelder deres selvutvikling og opplevelse av seg selv. Voksne har definisjonsmakt overfor barn og makten ligger i måten de svarer på barns kommunikasjon, hvordan de setter ord på

deres handlinger og opplevelser samt hva de reagerer på og ikke. Denne posisjonen kan brukes på en måte som fremmer barns selvstendighet, tro på seg selv, respekt for seg selv og andre, men den kan også brukes på måter som underminerer barns autonomi. Definisjonsmakt kan være et problem i alle forhold hvor den ene parten er avhengig av den andre på en eller annen måte (Bae, 1988). Om man er adoptivmor eller ikke, er det viktig å være seg bevisst den påvirkning man kan ha på barnet. Vi observerte at når mødre ga utydelige beskjeder og var usikre, kunne dette føre til at barna ikke ville gjøre det de ble bedt om. Videre så vi tilfeller der mødre styrte leken slik at barna ble noe passive. Mødrene viste definisjonsmakt i samspillet ved at de i mange tilfeller bestemte tema for leken og ikke fulgte barnets initiativ.

Mødrene vi observerte var gode læremestre for sine barn. Dette var de ved å tilrettelegge for lek ved for eksempel å gjøre leker tilgjengelig for barnet og å ta initiativ til lek. Barn har behov for gode rollemodeller og kunnskap om hvordan man inngår i en varig og meningsfull relasjon. De gode samspillene mellom mor og barn ga barna informasjon om og erfaringer med hvilken rolle den voksne og barnet har i relasjonen. Videre observerte vi at mødre benyttet mange begreper i leken og satte ord på "her og nå" situasjonen. Fordi adoptivbarn har hatt et brudd i språktilegnelsen og må lære seg et nytt morsmål er det spesielt viktig at foreldrene bruker språket aktivt i samspillet med barnet for å utvide barnets språkforståelse og talespråk (Rygqvold, 2006).

Vi observerte at et par mødre brukte det vi opplevde som "babystemme". En mor brukte konstant "babystemme" til barnet gjennom hele videoopptaket, men forandret stemmen når hun henvendte seg til voksne. I "babystemme" legger vi at mødre snakket til barnet med lys stemme i uendret toneleie. Mødrene snakket til sine to år gamle barn slik man kan observere mødre snakker til spedbarn. Ifølge Hagtvat (2003) viser observasjon av samspill mellom omsorgsgiver og barn at mødre ofte tilpasser sin tale til barnets språklige utviklingstrinn når de snakker med barnet sitt og at dette spesielt er typisk i vestlig middelklassekultur (Newport, Gleitman & Gleitman, 1971, Snow & Ferguson, 1977 ref. i Hagtvat, 2003). For mange foreldre kan bruk av

”babystemme” være et uttrykk for en ubevisst forståelse av hvor barnet er i sin utvikling.

De fleste studier av barnetilpasset tale har, i følge Hagtvet (2003), dreid seg om perioder før tre-fireårsalderen. Den barnetilpassede talen beskrives da som spesielt tydelig rent akustisk – ofte i lyst toneleie, spesielt vis – à – vis spedbarn. Vi observerte at barna i videoopptakene hadde lite språk. Det kan være uheldig for barnas språkutvikling at mødrene benytter ”babystemme” i samspill med barna, fordi barna får lite informasjon om og erfaring med dynamikken i språket. Forskning viser at barns språkutvikling påvirkes av hvor mye språk de opplever og kvaliteten på språket (Hart og Risley 1995 ref. i Hagtvet, 2003). Adoptivforeldre er ofte høyere utdannet og representerer høyere sosiale lag i samfunnet enn andre foreldregrupper (jf. kap.2.1). I denne sammenheng viser amerikanske undersøkelser at både omfang og kvalitet på barns ordforråd gjenspeiler foreldrenes utdanningsnivå og sosioøkonomiske status (Hagtvet, 2003).

5.4 Sensitivitet

Begrepet sensitivitet handler om hvor hyppig, adekvat og raskt omsorgspersonene reagerer på barnas signaler. Barnas trygghet i tilknytningsforholdet er avhengig av om tilknytningspersonen er tilgjengelig, pålitelig og forutsigbar (jf.kap.2.2). Vi observerte at mødrene generelt var sensitive ovenfor barnas signaler og reaksjoner ved at de respekterte barnas behov og grenser samt tolket barnas signaler. Dette ble spesielt synlig i ”ukjent lyd” sekvensen, der barna ble presentert for en ukjent lyd. Samtidig opplevde vi at noen av mødrene var for pågående ved at de oppfordret barna til å utforske kassen når barna ga signaler om at de ikke ønsket det. Dette opplevde vi som lite sensitivt fordi mødrene ikke tok barnas signaler og reaksjoner på alvor.

Ifølge Stevenson-Hinde og Shouldice (1990) er to og et halvt års alder en særlig relevant alder å studere frykt for det ukjente og separasjonsangst, siden barna i denne alderen naturlig begynner å utvide sine grenser utover familien, møte andre og bli forlatt av mødrene. Det var få barn som forlot mors fang og utforsket kassen i ”ukjent

lyd” sekvensen. Vi observerte at mødre beskyttet barna ved å holde rundt og berolige dem. Mødrene var ivaretagende overfor barna når de viste reaksjoner og ”redd” signaler, i noen tilfeller kanskje for ivaretagende. Vi stiller spørsmål om adoptivmødrene i forhold til mødre generelt er ekstra våre og sensitive for barnas reaksjoner? Mødrene vet hva adoptivbarn har vært igjennom, noe som kan gjøre at mange adoptivmødre kan ha et behov for å beskytte barnet sitt og ikke ønsker at barnet skal oppleve stress og belastninger. Det er en fin balansegang mellom beskyttelse og krav og denne balansen kan være utfordrende med tanke på at adoptivbarn er atypiske.

Aamlid (1992) uttrykker at det er en forutsetning at barnet har trygg tilknytning til sine omsorgspersoner for at det skal søke ny stimuli. Få barn utforsket kassen med lyden. En grunn til dette kan være at barna ikke er trygge og sterkt nok tilknyttet mødrene til å utforske noe som kan oppleves som skremmende. Når barna ble redde for lyden, søkte de nærhet hos mødrene. Mødrene ble en trygg base for barna. Tilknytningsatferd handler nettopp om å oppnå eller opprettholde nærhet til tilknytningspersonene. Noen av barna beveget seg mot kassen for å utforske den. Da lyden begynte, søkte de mot mødrene. Tilknytning og utforskning er nært knyttet til hverandre og det er derfor vanlig å se slike raske skiftninger mellom utforskning og tilknytning hos barna (Tetzchner, 2001).

Videre oppfattet vi også de fleste mødrene som sensitive ovenfor barnas ønsker i leken. Det som kjennetegner et sensitivt samspill er at samspillet er barnesentrert (Cox & Crnic, 2003). I noen tilfeller observerte vi derimot mødre som ikke var så opptatt av den leken barnet holdt på med. Mødrene ville leke med en annen leke og prøvde å avlede barnet. I disse tilfellene var ikke barnets behov i fokus, og leken ble på mors premisser. Samtidig er det viktig for mor å kjenne på sine egne grenser for når det er slutt på egen tålmodighet i leken. Dette for å unngå å forstrekke seg, som kan føre til et negativt samspill mellom mor og barn.

5.5 Barnehagedebatten

Som nevnt antar Ainsworth et al. (1978) at individuelle forskjeller i tilknytning først og fremst har sammenheng med hvordan tilknytningspersonen reagerer på barnet, det vil si mødres sensitivitet. Andre forhold som kan påvirke tilknytningens kvalitet, er hvorvidt barnet mottar dagomsorg, for eksempel om barnet går i barnehage (Smith, 2002).

Ifølge artikkelen ”Barnehagen: - tilfredsstillers ikke ettåringens behov” i forskningsmagasinet Apollon gjennomføres det i Norge en historisk satsing på barnehager (Nickelsen, 2009). De minste barna som tidligere fikk omsorg hos mor eller dagmamma, er på full fart inn i barnehagene. I 1990 gikk 15 prosent av landets ett- og toåringer i barnehage. Nå er andelen over 70 prosent. Samtidig er oppholdstiden i barnehagen gått kraftig opp. På få år er norske ettåringers liv radikalt endret (ibid.). Smith hevder i artikkelen at de minste barnas tilknytningsbehov ikke kan tilfredsstilles fullt ut i barnehagen. I artikkelen ”- best for ettåringer å være hjemme” (Iversen & Lien, 2009) går Haarklou enda lengre enn Smith ved å advare foreldre mot å sende ettåringer i barnehagen. Haarklou uttrykker at han ikke tviler på at de minste barna får senskader ved å gå i barnehagen.

Barna i adopsjonsprosjektet var fra 3- 23 måneder da de kom til Norge. Som nevnt overfor er det vanlig at barn begynner i barnehagen fra de er ca ett år. Etter ankomst trenger adoptivbarn tid til å knytte seg til sine nye omsorgspersoner. Barna får en senere tilknytningsprosess og en forsinket utvikling, sammenlignet med barn som vokser opp med sine biologiske foreldre. Mange adoptivbarn får som følge av dette en senere barnehagestart. I Aftenpostens artikkel trekker Haarklou (2009) frem at barn trenger de to første årene til å bygge opp en solid base for trygghet. Denne tryggheten skapes gjennom kontinuerlig kontakt med mor. I en barnehagehverdag med mange barn og få voksne får de minste barna mindre voksenkontakt.

De fleste adoptivbarn har tilbrakt sine første levemåneder på en institusjon. Barnehagehverdagen kan minne om forholdene på en institusjon. Et adoptivbarn kan

synes å mestre det å gå i barnehage fordi det er vant til et institusjonsliv med mange barn og få voksne. Dette er kjent og dermed trygt for barnet. Selv om barnet ser ut til å mestre hverdagen i en barnehage, er det kanskje ikke dette barnet har behov for på det tidspunktet. For å skape en fast og trygg tilknytning trenger barnet tid til å slå seg til ro i familien og opprette en god relasjon til nye omsorgspersoner. Derfor vil adoptivbarn i mange tilfeller ha behov for å begynne senere i barnehagen. Som tidligere nevnt tenker Haarklou seg barnets utvikling som et hus delt inn i tre etasjer (jf.kap.2.2). Ifølge Haarklou bør barnet være ferdig med ”den første etasjen”, den emosjonelle etasjen, før barnet begynner i barnehage. I barnets to første leveår utvikles en følelsesmessig grunntilknytning til en hovedomsorgsgiver. Denne utviklingen bør skje hjemme hos mor. Mange adoptivbarn er oppimot to år når de kommer til Norge. For adoptivbarn vil derfor den emosjonelle utviklingen i første etasje bli forsinket. Ifølge Haarklou er disse barna ikke klare for å begynne i barnehage.

5.6 “Cleaning up at 2.5 years”

I artikkelen ”Cleaning up at 2.5 years” (Achermann, Dinneen & Stevenson-Hinde, 1991) presenteres resultater fra en undersøkelse der barna ble klassifisert som trygt eller utrygt tilknyttet ved å gjennomføre Ainsworths fremmedsituasjon (jf. kap.2.2). På slutten av fremmedsituasjonen fikk mødrene instruksjon om å leke naturlig med barna i ti minutter. Deretter skulle de be barna om å hjelpe dem å rydde lekene. Denne avslutningen, leke og rydde, minner om to av sekvensene vi observerte, ”fri lek” og ”rydde”. I videoopptakene vi observerte får mødrene instruksjon om at de skal be barna rydde lekene uten deres hjelp. I denne undersøkelsen skal barnet hjelpe mor å rydde lekene.

Barna i videoopptakene vi observerte motsatte seg i større eller mindre grad å rydde lekene. De fleste barna i Achermanns et al. (1991) undersøkelse ville ikke rydde lekene og de uttrykte dette på forskjellige måter. Selv de trygt tilknyttede barna ignorerte mors oppfordring, fortsatte å leke og svarte mor med en sutrende tone. Hos

de trygt tilknyttede barna gikk denne atferden fort over til en mer positiv tone og ettergivenhet. Den første responsen til de utrygt tilknyttede barna var også å ignorere oppfordringen med en nøytral tone, men i motsetning til de trygt tilknyttede barna eskalerte motstanden hos disse barna.

Resultatene viste at trygg tilknytning hos barnet var assosiert med mindre ignorering av mors kontrolltrykninger og mindre barnslig atferd, noe som indikerer et mer modent repertoar (Kuczynski et al., 1987, ref. i Achermann et al., 1991). Mødrene til trygt tilknyttede barn viste en tendens til å være involvert og deltagende i fri lek rett før ryddesekvensen. Barn som var trygt tilknyttet hadde en tendens til sjeldnere å ignorere kontrolltrykningene og sjeldnere oppføre seg barnslig (Achermann et al., 1991). Barna vi observerte har vært kort tid i familien og man kan tenke seg at ikke alle har fått tid til å opprette en fast og trygg tilknytning til sine nye omsorgsgivere. Samtidig kan man forstå at det er mange av barna som motsetter seg det å rydde opp lekene fordi barna ikke har fått utforsket og lekt ferdig. Sekvensen er konstruert for å kunne frembringe mild frustrasjon hos barnet (Nordahl, 2007).

The competent two – year – old... is not the child who automatically complies with whatever the mother tells him/her to do. Rather, it is the child who shows a certain amount of non-compliance when requested to stop playing and clear up the toys, but who gradually cooperates with the mother (Matas et al., 1978, s. 554, ref. i Achermann et al., 1991).

I Achermanns et al. (1991) undersøkelse deltok mødre med biologiske barn. Det er vanskelig for oss å uttale oss om adoptivmødre/barn spesielt i forhold til mødre og barn generelt. For å kunne si noe om forskjeller vil det være behov for å gjøre en komparativ undersøkelse med norskfødte barn. Noen av forskjellene man kan tenke seg er at norskfødte barn har mer språk ved 2 års alder og de vil sannsynligvis ha en fastere tilknytning til sine omsorgsgivere enn adoptivbarn som har vært kort tid i familien. Det kan også være tilfelle at norskfødte barn i større grad vil utforske kassen i ”ukjent lyd” sekvensen enn det som er tilfelle for barna vi observerte. Adopsjonsprosjektet er som nevnt et søsterprosjekt til forskningsprosjektet ”Barns

sosiale utvikling” ved Atferdssenteret i Oslo. Dette prosjektet har fokus på norskfødte barn. Om noe tid vil det være mulig å gjøre komparative undersøkelser mellom de to nevnte gruppene.

Achermanns et al. (1991) undersøkelse foregikk i et laboratorierom. Ryddesekvensen er ikke ulik situasjoner som oppstår mange ganger i hjemmet. Spørsmålet blir om sider ved barnets atferdsstil hjemme kan relateres til sider ved barnets atferd i ryddesekvensen i laboratorierommet? I adopsjonsprosjektet gjøres videoopptakene hjemme hos familien. I forskningsprosjektet ”Barns sosiale utvikling” gjennomføres videoopptakene i et laboratorierom. Rammene og settingen rundt en situasjon kan påvirke mor – barn samspillet. Hvordan påvirkes så mor og barn og deres atferd av de ulike settingene? Studier av samspill mellom mor og barn har vist at i laboratoriesettinger tar mødrene ofte styringen og initierer samspill, mens i hjemmeobservasjoner tar ofte barnet selv initiativ (Tetzchner, 2001). Andre funn indikerer at mødre gir flere beskjeder og roser barnet mer i en laboratoriesetting enn hjemme. Barna samarbeider mindre i situasjoner hjemme når de blir bedt om å gjøre som de vanligvis gjør (Webster-Stratton, 1985, ref. i Nordahl, 2007). Andre resultater tyder på at mens mødrenes atferd er svært forskjellig i hjemmesituasjonen og laboratoriet, synes barnets atferd i liten grad å påvirkes av settingen (Belsky, 1980, ref. i Nordahl, 2007).

5.7 Avsluttende kommentarer

I denne oppgaven har vi vært opptatt av det tidlige samspillet mellom mor og barn i adoptivfamilier. Vi har hatt fokus på kvaliteter som fremmer et godt samspill.

Med bakgrunn i dette har vi tatt utgangspunkt i følgende problemstillinger:

Hva kjennetegner samspill mellom mor og barn i (10) adoptivfamilier?

Hvilke tilknytningsfremmende prosesser finner vi i dette samspillet?

Vi har brukt ICDPs åtte temaer for godt samspill som redskap i analysen av mor – barn samspill. Ved å analysere samspill vil man kunne identifisere og registrere

risikofylte samspill. Mange av mødrene vi observerte ville hatt nytte av gode råd i form av for eksempel foreldreveiledningsprogrammer. ICDP er ett av mange programmer som har fokus på forebygging. En form for forebyggende tiltak er å sette inn foreldreveiledning på et tidlig tidspunkt. En evaluering av ICDP- programmet viste at det var konsistente forbedringer i samspillet mellom omsorgsgiver og barn etter bruk av ICDP (Hundeide, 2001). Det som kan kritiseres er at det ikke er gjort noen forskning på om effekten holder seg over tid (Hundeide, 2007).

Som adoptivforeldre kan man møte ulike utfordringer og mange kan ha et ønske om og behov for foreldreveiledning. Adoptivforeldre og barn får ikke særskilt oppfølging fra oppvekst- og helsetjenestes side. Dette kan være naturlig ut fra tanken om at adoptivbarn på alle måter sidestilles med barn som lever med sine biologiske foreldre. Ifølge Clifford (2009) kan imidlertid adopsjon være en samfunnsinstitusjon som trenger støtte utover den rammen som er i selve adopsjonsprosessen. Erfaringer fra et prøveprosjekt i Trondheim med veiledningsgrupper for adoptivforeldre viste at tilbud om foreldreveiledning bør gis relativt kort tid etter adopsjonstidspunktet (ibid.).

Vårt datamateriale gir ikke grunnlag for å trekke vidtgående generelle slutninger om samspill og tilknytning i adoptivfamilier. Det var heller ikke vår hensikt. Vår intensjon var å se nærmere på temaene adopsjon, tilknytning og samspill i ti videoopptak av mor - barn samspill. Vi mener likevel, på grunnlag av de prosessene vi observerte i samspillene, at vi har gode indikasjoner til å hevde at de kvalitetene og utfordringene vi observerte i våre videoopptak vil gå igjen i andre adoptivfamilier. I samspillene vi observerte var mange av de samme kvalitetene og utfordringene tilstede. Vi tenker at mye av det som særpreger adoptivfamilier nødvendigvis ikke er særegent for kun adoptivfamilier, men kan relateres til samspill i biologiske familier.

Vår undersøkelse kan bidra til å øke kunnskapen om og sette fokus på tilknytning og samspill i adoptivfamilier. Ifølge Killén et al. (2006) er det behov for å identifisere beskyttelsesfaktorer så tidlig som mulig og behov for mer kunnskap om tidlig samspill i ”gode nok” omsorgssituasjoner. Vi vet i dag ikke nok om hvordan henholdsvis sviktende fysisk og psykisk omsorg, manglende tilknytning til stabile

personer i det første leveåret og opplevelse av smertefulle separasjoner fra omsorgsgiver påvirker adoptivbarnas videre utvikling (Dalen, 2005).

Vi observerte mange gode samspill og beskrev kvaliteter i samspillene. Ifølge Clifford (2009) er grunntonen i offentlig omtale av adopsjon positiv, men adopsjon er til tross for dette et noe kontroversielt område preget av meningsbrytninger. I forskning og faglitteratur er innfallsvinklene til adoptivbarn ofte negativt betont. Flere er opptatt av problemer som kan oppstå (ibid.). Det vil være behov for mer forskning på dette feltet, særlig forskning med et positivt fokus.

Kildeliste

Achermann, J., Dinneen, E. & Stevensen- Hinde, J. (1991). Cleaning up at 2.5 years. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 365-376.

Adopsjonsforum. (2008, 30. mai). *Adopsjonsprosessen*. Hentet 4. mars 2009, fra <http://www.adopsjonsforum.no/index.aspx?article=1097&mid=1097>

Aftenposten. (2005, 25. juni). *Adopterte barn klarer seg bra*. Hentet 1. april 2009, fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article1067860.ece>

Aftenposten. (2008, 21. november). *Far og barn under lupen*. Hentet 21.januar 2009, fra <https://web.retriever-info.com/services/archive.html?method=displayDocument&documentId=055004200811219162&serviceId=2>

Fuglehaug, W. (2009, 22. mai). Færre adopsjonsbarn til Norge. *Aftenposten*. Hentet 22. mai 2009, fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article3086522.ece>

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode* (s. 287-320). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Andersen, T. (2005). *Adopterte barns bakgrunn*. Adopsjonforum. Hentet 7. februar 2009, fra http://www.adopsjonsforum.no/userfiles/til_hjemmesider.pdf

Anke, T. (2007). Tilknytning mellom fosterbarn og fosterforeldre: et behandlingsperspektiv. *Tidsskrift for norsk psykologiforening*, 44, 1230-1238.

Bae, B. (1988). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4, 212-227.

Barne- og likestillingsdepartementet. (2009). *Q – 1046. Veiledningshefte om utarbeidelse av sosialrapport ved søknad om adopsjon*. Hentet 12. mai 2009, fra <http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Adopsjon/Veile039.doc>

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Borge, A. E. (2003). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol 2: Separation*. London: The Hogarth Press & The Institute Of Psycho-analysis.

Bowlby, J. (1984). *Attachemt and Loss: Vol 1: Attachment*. Harmondsworth: Penguin.

Brodzinsky, D.M., Schechter, M.D., & Henig, R.M. (1993). *Being adopted. The Lifelong Search for Self*. London: Doubleday.

Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill – fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bufetat. (2008). *8 temaer for godt samspill*. Samtalehefte for foreldre og andre voksne.

Bufetat. (2006, 18. mai). *Hva er adopsjon?* Hentet 7. februar 2009, fra <http://www.bufetat.no/?module=Articles;action=Article.publicShow;ID=288> a).

Bufetat. (2006, 22. august). *Aktuelt*. Hentet 7. februar 2009, fra <http://www.bufetat.no/?module=Articles;action=Article.publicShow;ID=8084> b).

Bufetat. (2006, 1. juni). *Adopsjonsforberedende kurs*. Hentet 4. mars 2009, fra

<http://www.bufetat.no/?module=Articles;action=ArticleFolder.publicOpenFolder;ID=2256> c).

Bufetat. (2008, 12. februar). *Adopsjonsforberedende kurs*. Hentet 9. mars 2009, fra <http://www.adopsjonsforum.no/index.aspx?article=1737090&mid=1737090>

Carling, A. (1989). *Hverandres blikk: Utvikling av samspill mellom foreldre og svaktfungerende spedbarn*. Oslo: Gyldendal forlag.

Clifford, G. (2009). *Gruppeveiledning for adoptivforeldre*. Hentet 26. april 2009, fra http://www.bufetat.no/filestore/Diverse_dokumenter/Region_Midt-Norge/Diverse_doc/Rapportgruppeveiledningforadoptivforeldre.pdf

Corbin, J. & Strauss, A. (1998). *Basics of Qualitative research: techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. California: Sage.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative research*. California: Sage.

Cox, M.J. & Crinc.K. (2003). *Qualitative ratings for parent- child interaction at 3-15 months of age*. University of North Carolina.

Dalen, M. (1999). Samspill i adoptivfamilier. Om likhet og tilhørighet. I M. Dalen, A. – L. Rygvold & R. Tangen (Red.), *Mangfold og samspill – om minoriteter og avvik i familie og samfunn* (s. 89 – 108). Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2002). Adoptivfamilien år 2000. Hvem er de, hvordan lever de og hvilke utfordringer står de overfor? I I. Söderlind (Eds.), *Uppväkst, familjeformer och barns bästa* (s. 61-76). Stockholm: Institutet for Framtidsstudier.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2005). ”Vi henter våre barn i Kina”. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

- Dalen, M. (2007). *Prosjektplan for forskningsprosjektet Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling*. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Upublisert manuskript.
- Dalen, M. & B, Sætersdal. (1992). *Utenlandsadopterte barn i Norge. Tilpasning opplæring – identitetsutvikling. Empirisk undersøkelse og teoretisk videreutvikling*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo.
- Dalen, M. & B, Sætersdal. (1999). *Kunnskap om utenlandsadopsjon. En sammenfatning av resultater fra forskningsprosjekter gjennomført i Vest-Europa og Nord- Amerika*". Institutt for spesialpedagogikk, 1991 (1), Universitetet i Oslo.
- Dalen, M. & A.-L. Rygvold. (1999). *Hvordan går det på skolen? En analyse av utenlandsadopterte elevers skolekompetanse*. Utenlandsadopterte barn og unge i Norge: oppvekstvilkår, livsbetingelser og identitetsutvikling. Institutt for spesialpedagogikk, 1999 (3), Universitetet i Oslo.
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M.B. & Lichtwarck, W. (1998) *Foreldrearbeid – med barnet i fokus?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Egidius, H. (2000). *Psykologisk leksikon*. Oslo: Aschehoug.
- Ekern, L. (2006). *Adopsjonsforskning en etisk utfordring*. Pedagogisk forum nr. 6 2006. Hentet 21.2.2009, fra http://www.adopsjonsforum.no/userfiles/Adopsjonstema_-_adopsjonsforskning_en_etisk_utfordring.pdf
- Erikson, E.H. (2000). *Barndommen og samfunnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

-
- Fay, B. (1996). *Contemporary philosophy of social science: a multicultural approach*. Oxford: Blackwell.
- FNs barnekonvensjon. (2003). FNs *konvensjon om barnets rettigheter*. Mars. 2003 artikkel 21.
- Fraenke, J.R. & Wallen, N.E. (2008). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw – Hill.
- Fonagy, P. (2001). *Attachment Theory and Psychoanalysis*. New York: Other Press.
- Gray, D. D. (2002). *Attaching in Adoption. Practical Tools for Today's Parents*. Indianapolis, Indiana: Perspective Press.
- Hafstad, R. & Øvreeide, H. (1998). *Foreldrefokusert arbeid med barn*. Kristiansand, Høgskoleforlaget.
- Hagtvet, B. H. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hansen, B.R. (2006). Daniel Sterns utviklingsmodell. I L. M. Guldbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver* (s. 172 - 201). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. I T.A. Kleven (Red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub Forlag.
- Hougaard, B. (2005). *Curlingforeldre og servicebarn. En håndbok i barneoppdragelse*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Hundeide, K. (2001). *Ledet samspill- fra spedbarn til skolealder*. Nesbru: Vett & Viten AS.

- Hundeide, K. (2005). ICDP Programmet - et relasjonsorientert og empatibasert program rette imot barns omsorgsgivere. *Skolepsykologi*, (7), 9-25.
- Hundeide, K. (2007). *Innføring i ICDP programmet*. Oslo: International Child Development Programme.
- Haarklou, J. (1997). "Emma tvert imot" – eller noe mer? *Adoptivbarn med reaktiv tilknytningsforstyrrelse eller tidlig følelsesmessig skade*. Hentet 15. mars 2009, fra <http://www.haarklou.no/artikler/emma1997.pdf>
- Haarklou, J. (2007). "Emma tvert imot" - eller noe mer - 10 år senere: *Hun trenger TIFA: de tilknytningsfremmende aktiviteter*. Hentet 15, mars 2009, fra <http://www.haarklou.no/artikler/emma2007.pdf>
- Haarklou, J. (2008). *Kurs del 1: Adoptiv- og fosterbarn og andre barn og ungdom med reaktiv tilknytningsforstyrrelse eller tidlig følelsesmessig skade*. Upublisert manuskript.
- InorAdopt. (2009). *Serviceerklæring*. Hentet 4. mars 2009, fra InorAdopt <http://www.inoradopt.no/index.php?show=28&expand=8,28>
- Iversen, R.K. & Lien, A. (2009). – *Best for ettåringer å være hjemme*. Aftenposten. Hentet 4. mai 2009, fra <http://www.aftenposten.no/foreldreogbarn/article2960664.ece>
- Juffer, F. & van IJzendoorn, M.H. (2005). Behaviour Problems and Mental Health Referrals of International Adoptees. A Meta – analysis. *JAMA*, Vol 293, No 20: 2501-2515 Hentet 31. mars 2009, fra <http://jama.amaassn.org/cgi/content/full/293/20/2501?maxtoshow=&HITS=10&hits=10&RESULTFORMAT=&fulltext=Behavior+Problems+and+Mental+Health+&searchid=1&FIRSTINDEX=0&resourcetype=HWCIT>

-
- Juul, J. (2006). *Er det galt å rose barn?* Aftenposten. Hentet 2. mai 2009 fra <http://www.aftenposten.no/amagasinet/juul/article1526382.ece>
- Kallevik, S. A. & Jansen, M. (2006). *Adopsjonsboken. Veien til en familie*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Killén, K. (2000). *Barndommen varer i generasjoner. Forebygging er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Killén, K. (2003). Samspill og tilknytning i familier med rusmiddelproblemer. I K. Killén & M. Olofsson (Red.), *Det sårbare barnet. Barn, foreldre og rusmiddelproblemer*. (s. 79 – 97). Oslo: Kommuneforlaget.
- Killén, K. (2004). *Sveket. Omsorgssvikt er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Killén, K., Klette, T & Arnevik, E. (2006). Tidlig mor barn samspill i norske familier. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 43, s. 694-701.
- Kirk, D. (1964). *Shared fate. A theory of adoption and mental health*. New York: Free Press.
- Klaus, M.H. & Kennell, J.H. (1982). *Parent-infant bonding*. St. Louis: MOSBY.
- Klette, T. (2007). *Tid for trøst. En undersøkelse av sammenhenger mellom trøst og trygghet over to generasjoner*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Launes, E. & Svendsen, K.H. (2006). *Er det galt å rose barn? Kommentar til Jesper Juul*. Hentet 2. mai 2009, fra <http://www.foreldrehjelpen.no/index.php?a=2222&p=2815&pr=>
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage.
- Lorentzen, P. (1997). *Vanlige og uvanlige barn. Samspill og kommunikasjon med alvorlige funksjonshemmede barn*. Oslo: Tano Aschehoug.

- NESH (Red.). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Nickelsen, T. (2009). *Barnehagen: - tilfredsstillter ikke ettåringens behov*. Hentet 4. mai 2009, fra http://www.apollon.uio.no/vis/art/2009_1/artikler/barnehagebarn
- Nordahl, K. (2007). *Systematisk observasjon av barn og foreldre: metodikk med mange muligheter*, Masteroppgave, Høgskolen i Bodø.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. California: Sage.
- Ramm, A. (2007). *Adoptert*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: conceptual considerations and empirical findings. I J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Red.), *Handbook of early childhood intervention* (s.651- 683). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rye, H. & Hundevadt, L. (1995). Tidlig utvikling, sosiale – emosjonelle vansker og hjelpetiltak. I O.R. Eck & B. Rognhaug (Red.), *Spesialpedagogikk I førskolealder* (s. 13 – 80). Oslo: Tano Forlag.
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rygvoid, A.L. (2006). *Adopsjon og språkutvikling*. Adopsjonsforum. Hentet 13. februar 2009, fra http://www.adopsjonsforum.no/userfiles/temahefte_fire_til_trykkeriet.pdf
- Røkenes, O.H. & Hanssen, P-H. (2002). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Raaheim, A. (2002). *Sosialpsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Santrock, J. W. (1997). *Life- span development*. Madison, Wis.: Brown & Benchmark.

-
- Schaffer, H.R. & Emerson, P.E. (1964). *Development of social attachments in infancy*. Chicago: Society For Research In Child Development.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Text, Talk and Interaction*. London: Sage.
- Sivesind, K. H. (1996). *Sortering av kvalitative data. Metodologiske prinsipper og praktiske erfaringer fra analyse med dataprogrammer*. I H. Holter og R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 251-254). Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek.
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Smith, L. & Ulvund, S.E. (1999). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stern, D. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stevenson - Hinde, J. & Shouldice, A. (1990). Fear and attachment in 2.5-year olds. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 319 – 333.
- Stølen, L. (2006). *På lag med barna*. Aftenposten, hentet 4. mars 2009, fra <http://www.aftenposten.no/foreldreogbarn/article1199548.ece>
- Sætersdal, B. & Dalen, M. (1999). *Hvem er jeg? Adopsjon, identitet, etnisitet*. Oslo: Akribe Forlag.
- Tetzchner, S. v. (2001). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Walsh, D.J, Bakir, N., Lee, T.B., Chung, Y-H. & Chung, K. (2007). Using Digital Video in Field-Based Research With Children. I: J.A. Hatch (Eds.), *Early childhood qualitative research* (s. 43-61). New York: Routledge.

Wormnæs, O. (2005). "Om forståelse, tolkning og hermeneutikk". I *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk* ss. 1-18. Spesialpedagogikk SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk, Master, kopisamling 2008.

Waaktaar, T. & Christie, H.J. (2000). *Styrk sterke sider. Håndbok i resilience grupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget.

Aamlid, K. (1992). Voksen- barn samspill. *Debattserien for barnehagefolk*, (3), 22-29.

VEDLEGG 1

Mor 3 – jente

B: Barnet

N: Navnet til barnet

(?): Mor uttrykker noe vi ikke forstår hva betyr, for eksempel grunnet støy

(Babbling): Talelignende vokalisering, barnet uttrykker noe vi ikke forstår hva betyr

(Lyd): Lyd hos barnet, enkeltstående utsagn, for eksempel lyd som bekreftelse

(Det som står i parentes og kursiv er beskrivelse av handling og den nonverbale kommunikasjonen i samspillet)

Instruksjon – ”Fri lek”

Mor: Ja, hva var det for noe her da? *(Mor lener seg mot barnet og ser på barnet mens hun snakker med hviskestemme, bøyer seg ned i øyehøyde, ser på barnet og smiler barnet ser på lekene på gulvet. Mor og barn sitter mot hverandre)*

B: Hva er det? *(Barnet spiser på kjeks, strekker seg mot kosedyrhunden og tar den opp for å holde den, smiler)*

Mor: Det var bamsen ja, der var bamsen. Hva sier den da? Hva sier den? Voff voff voff *(Mor tar på kosedyrhunden som barnet holder og dytter den opp mot barnet, lager bjeffelyder, lener seg mot barnet som holder bamsen, barnet ler og mor smiler, barnet klemmer kosedyrhunden, mor lener seg inn og ser på barnet)*

B: Voff

Mor: Skal du kose med bamsen? Skal bamsen få en kos av deg? *(Barnet slipper kosedyrhunden, mor har fokus mot barnet, ansikt/ansikt)* Ja, det er flere ting her ja *(Barn tar opp bestikk, barnet berører telefonen og mor gir henne telefonrøret, mor trykker på knappene og barnet gjør det samme)*. Telefonen, se halloo *(Gir telefonrøret til barnet, mor trykker på knappene)*. Halloo pappa. Halloo pappa

B: (Babbling)

Mor: Ja, du kan trykke på den, trykke på den ja. Sånn ja! *(Mor viser/demonstrere, mor tar på lekeklossene, barnet ser på klossene som mor holder, mor finner fram babydukken og barnet legger fra seg telefonrøret)*. Skal dukka snakke å? Hei hei *(Mor gir babydukken til barnet og bøyer seg ned mot barnet)*

B: Hei hei

Mor: Hei hei ja *(Mor smiler og humrer, barnet legger dukken fra seg og reiser seg, tar opp bestikk og tallerken)*

B: Ha mat

Mor: Skal du ha mat ja? Kanskje mamma kan få mat eller? Kan jeg få noe mat? *(Barnet setter seg igjen med ryggen til mor), he, skal jeg få noe mat? (Barnet bruker bestikket og tallerkenen til å lage mat og deretter fører hun kniven mot kosedyrhunden og babydukken)* Åå skal bamsen få mat, skal dukka få mat? Jaaa, og bamse og dukka få mat *(Mor snakker med lys stemme)*

B: Ferdig

Mor: Er du ferdig ja! Ferdig! Ferdig!

B: (Babbling) *(Barnet reiser seg, går og henter to gafler)*

Mor: Ja, det er flere gafler

B: Åå der

Mor: Ja der var det flere gafler, sånn, okei (*Mor ser på barnet og følger med på hva barnet gjør, mor retter seg opp og bøyer seg ned mot barnet når barnet setter seg ned igjen ved siden av mor, barnet later som hun spiser fra tallerkenen med de to gaflene*), skal du spise mer? Mer å spise ja, å så godt. Nam nam nam, å så godt

B: (Babbling)

Mor: Ja skal den spise mer også? Nam nam nam ja, kjempegodt asså! (*Barnet gir mer mat til babydukken*)

B: Å der

Mor: Å den å (*Mor og barn finner fram tallerkener*), kan jeg få være med? Skal vi legge den der, der, også jeg å (*Mor lener seg ned i øyehøyde og ser på barnet, mor later som om hun spiser med sin gaffel, barnet ser på mor og gjør det samme*), asså (*Smattelyder*) Åå det var godt. Skal du ha litt å drikke? (*Mor ser på barnet henter kaffekannen og en kopp, setter det foran barnet*)

B: Neeiii

Mor: Skal du helle litt å drikke? (*Mor gir kaffekannen til barnet, barnet heller oppi koppen, mor lager hellelyd*) Å her (*Mor finner frem en kopp til, mor lager hellelyd*)

B: (Babbling) (*Barnet peker på en leke og mor tar opp bilen, mor følger barnets blikk og peking*)

Mor: I den å, i den

B: Den (*Barnet peker på koppen*)

Mor: Den (*Mor tar opp klossen*)

B: Den

Mor: Den ja (*Mor tar opp koppen og setter koppen foran barnet*), den ja, åsså (*Mor lager hellelyd og barnet heller fra kaffekannen ned i koppen*) Mmm det var godt (*Mor later som at hun drikker fra koppen, barnet ser på mor*). Skal vi skåle? (*Mor lager drikkelyd, mor og barn skåler og later som at de drikker fra koppen*) Skål, da gjør vi sånn (*Viser, mor og barn bytter kopp i skålingen*)

B: (Babbling)

Mor: Det var kjempegodt asså, da legger vi på telefonrøret (*Barnet tar opp kaffekannen, slipper den når hun ser at mor legger på telefonrøret på telefonen, barnet tar opp telefonrøret*). Jaa, telefonen ja (*Mor smiler og ler, reiser seg opp i høyde med barnet*)

B: Hallo (*Barnet står og holder telefonrøret inntil øret*)

Mor: Hallåå, hallåå (*Mor smiler og humrer*). Er det pappa? (*Mor lener seg inn mot barnet og ser på barnet*) Hallåå. Hva sier pappa for noe a? (*Bøyer seg frem i øyehøyde med barnet mens hun spør*)

B: (Babbling)

Mor: Ja ha!

B: Hallo

Mor: Hallo, er pappa på jobben? Er pappa på jobben? (*Barnet legger på telefonrøret, mor og barn er lent over lekene*) Ha det bra!

B: Ha det

Mor: Ja ha det bra, ha det bra. Skal vi prøve disse klossene her da? (*Mor holder en gaffel, legger den fra seg og barnet tar den opp igjen, mor setter klossene foran barnet, mens barnet reiser seg og rører i koppen med gaffelen, mor lager drikkelyd når barnet drikker fra koppen, mor ser på barnet*) Hva tror du de (*Klossene*) kan brukes til? Også bamsen få, bamsen få (*Mor finner fremkosedyrhunden og holder den opp foran barnet mens barnet mater, mor lager drikkelyd når barnet fører koppen mot munnen til kosedyrhunden*). Å nei nå ble den trøtt, den ble trøtt, skal sove (*Mor legger kosedyrhunden ned på låret sitt, lager snorkelyder, barnet fortsetter å mate kosedyrhunden som ligger på mammas lår*)

B: (Babbling)

Mor: Skal den ha mer mat?

Instruksjon – ”Rydde”

Mor: Skal vi rydde? *(Mor lener seg inn mot barnet og ser på barnet, barnet står og holder koppen og gaffelen fra forrige sekvens, rører i koppen)*

B: Neeeeiiiiii *(Høyt tonefall)*

Mor: Joooo vi må rydde nå *(Nikker samtidig)*

B: Neeeeiii

Mor: Skal du putte den oppi der? *(Mor peker på leker først og så oppi kassen, ser på barnet)*

B: Neeiiii *(Rister på hodet)*

Mor: Skal du putte den oppi der da? *(Mor pekte på en ny leke og på kassen)*

B: Neiii

Mor: Ikke det heller *(Ler)*, var det litt gøy å leke? *(Tørker barnet rundt munnen med hånden)*. Se her var det gøy å leke, skal bamsen putte oppi da? *(Mor ser på barnet, barnet rører med gaffelen i koppen og gir kosedyrhunden som mor holder mat), skal bamse putte opp i kassen? (Holder kosedyrhunden over kassen, viser)*

B: Neeii *(Barnet slipper koppen og gaffelen)*

Mor: Nei *(Legger fra seg bamsen, barnet tar den)*

B: *(Babbling)* *(Setter seg og tar kosedyrhunden på fanget)*

Mor: Ja bamsen oppi kassen, bamsen må hjem, hjem i huset sitt *(Barnet reiser seg igjen, mor peker oppi kassen, ler og smiler når barnet protesterer)*

B: Neeeeiiiiii *(Barnet rister på hodet, mor ler når barnet protesterer)* *(Babbling)*

Mor: Skal vi putte oppi kassen? *(Mor snakker med lys stemme og ser mot barnet)*

B: Neeii

Mor: Nei, skal mamma..... kan ikke putte oppi kassen, du må gjøre det selv

B: Neiiiie *(Barnet har ryggen til mor)*

Mor: Jooo, du må gjøre det selv

B: Neeei

Mor: Jooo, og dukka å. Nå må vi rydde *(Mor lener seg frem mot barnet i øyehøyde og snakker med hviskestemme)*

B: Neeei

Mor: Jo vi skal rydde nå *(Ler av barnet)*

B: Neeiiii *(Barnet ser på mor, står oppreist, mor ler, barnet har sterkt stemme, lent inn mot hverandre)*

Mor: Har vi ikke lyst til å rydde *(Mor ler og retter seg opp)*

B: Neeiii *(Barnet med sterk stemme)*

Mor: Dette her var gøy, dette her var en vanskelig oppgave altså

B: Ja

Mor: Jaa

B: *(Babbling)*

Mor: Men du, vi må det *(Mor lener seg frem mot barnet i øyehøyde)*

B: Hmmm *(Barnet forlater teppet)*

Mor: Kom hit da, kom hit da, du tullekopp. Skal den oppi der? *(Mor snakker med lys stemme og peker oppi kassen, smiler)*

B: Neeiii *(Rister på hodet, sterk stemme)*

Mor: En, to tre *(Viser med hånden)*

B: Neiii *(Lager sutrelyder og hopper opp og ned på teppe, ser på mor)*

Mor: Jummen bare den *(Mor snakker med lys stemme og tar på en leke)*. En, to, tre oppi der *(Peker oppi kassen)*. Og den putte den oppi, den kan du putte oppi *(Mor holder frem*

lastebilen), så sparer vi de til slutt (Mor peker ned på noen leker bak kassen som barnet leker med), den kan du putte oppi

B: Neiii (*Barnet forlater teppet igjen, sutrestemme*)

Mor: Den da (*Mor smiler*), den kan du putte oppi (*Klossen*), putt den oppi der da

B: Neiii (*Barnet forlater teppet*)

Mor: Jeg vil hjem i huset mitt, jeg vil hjem i huset mitt (*Mor tillegger klossen en trist stemme, ser mot barnet, holder klossen over kassa*), åååå kom og hjelp meg a, kan ikke du hjelpe meg a, ja kom å hjelp meg a, kom å hjelp meg a (*Barnet kommer tilbake til teppet*)

Mor: Det ville hun ikke (*Til intervjuer, ler*)

Instruksjon – ”Ukjent lyd”

(Barn sitter urolig og vrir seg for å komme ned fra fanget til mor, gråter, sterk stemme, lyd begynner, barnet blir stille når lyden kommer og åpner munnen, overrasket uttrykk)

B: Oiii (*Peker*)

Mor: Hva var det?

B: (Babbling) (*Barnet ser opp på mor og mor ser på barnet, snur seg tilbake og peker på kassen, åpner munnen*)

Mor: Hva var det for en lyd? Ahhhh hva var det for en lyd? (*Hviskestemme, mor peker på kassen, matcher ansiktsuttrykk*) Hva er det

B: (Babbling)

Mor: Skal du se på den? Hva er det (*Mor ser på barnet*), hva er det der borte? Hæ

B: (*Peker på kamera*) (*Barnet går ned fra fanget til mor*)

Mor: Nei det er ikke den, det er den (*Barnet går mot kassen, mor bruker hviskestemme, barnet snur seg og går mot moren når lyden begynner igjen, mor løfter barnet opp på fanget slik at barnet står på fanget hennes*) Hva var det, hva var det? (*Mor smiler og barnet peker, begge ser på kassen*)

Mor: Ja, hva var det? (*Mor ser på barnet og barnet peker*)

Mor: Ja se, det er ikke farlig, ja det er ikke farlig. Ja, det er bare en boks. Det er bare en boks med teppe på, det er bare en boks med teppe på (*Barnet søker mors hals og mor klemmer henne inn til seg*), hæ, ja det er ikke farlig, ikke farlig, vil du se på den? (*Mor ser på barnet, mor vugger på kroppen mens barnet holder rundt halsen hennes*)

B: Neii

Mor: Neii, du kan få sitte her du vettu, jaaa (*Hviskestemme*), var det litt skummelt? (*Lyd begynner, barnet har åpen munn, mor og barn ser mot kassen*) Nå kommer den igjen, er det den boksen der da? (*Begge peker*)

B: (Babbling)

Mor: Hva tror du det er? (*Mor ser på barnet*) Er det en voff voff?

B: Voff voff

Mor: Det er voffvoffen (?) (*Barnet holder rundt mors hals og mor vugger barnet*)